María del Carmen Aguilar

aprender a escuchar

ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA

EDU. MUSICAL – TEORIA Nº 114

maría del carmen aguilar

aprender a escuchar

ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA

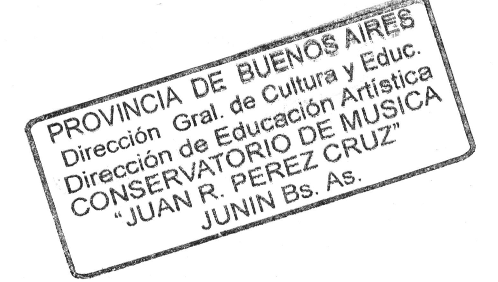


Foto de contratapa: Silvia Corvalán
Ilustraciones: María del Carmen Aguilar
Diseño de tapa e interiores: Mario Witis
Digitalización de dibujos, partituras y armado de originales:
María Inés Aguilar
AW • Aguilar-Witis • Diseño Gráfico • 4703-2456
1ª edición: diciembre de 2009

Website: www.mariaguilar.com

Aguilar, María del Carmen
Aprender a escuchar : análisis auditivo de la música / María del Carmen Aguilar ; ilustrado por María del Carmen Aguilar. - 1a ed. - Buenos Aires : el autor, 2009.
160 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-987-05-7718-8

1. Teoría Musical. I. Aguilar, María del Carmen, ilus. II. Título
CDD 780.1

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina. Printed in Argentina

a Julio Viera

Prólogo

En 1988 fui convocada por el Departamento de Artes de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) para dictar una asignatura –llamada "Introducción al Lenguaje Musical"– que debían cursar todos los estudiantes de la Licenciatura en Artes en sus tres especialidades: Plástica, Música y Artes Combinadas (Teatro, Cine, Danza). Salvo un diez por ciento formado por los que cursaban la especialización en Música, mis estudiantes no tenían más conocimientos musicales que los obtenidos de la práctica de escuchar a sus grupos de rock favoritos.

Teniendo en cuenta este perfil diseñé un curso que, aprovechando los conocimientos intuitivos que los alumnos ya tenían, los introdujera en el lenguaje de la música con rigor técnico pero sin exigirles conocimientos de lectura musical.

En el diseño de este curso volqué mi experiencia de muchos años de estudio y trabajo con el Profesor Francisco Kröpfl. Este compositor y teórico argentino tomó los conceptos que Leonard Meyer expusiera en su libro "*Emotion and Meaning in Music*" y desarrolló un original abordaje del análisis musical, aplicándolo sobre todo a la enseñanza de la composición. A partir de la solidez y claridad conceptual de sus planteos analíticos elaboré, en diferentes circunstancias, aplicaciones específicas para trabajar con instrumentistas (solistas y grupos de cámara), directores de coro y estudiantes de lectura musical y composición.

El nuevo desafío que planteaba el curso universitario consistía en aplicar el rigor analítico al trabajo con oyentes, es decir, personas que no sólo no leen música y tienen un contacto puramente auditivo con ella, sino que, en muchos casos, por deficiencias en su educación artística, se auto-desvalorizan ante cualquier propuesta que implique una aproximación conceptual a la música.

La experiencia resultó exitosa. Más de mil alumnos cursaron la asignatura y reconocieron que se habían conectado con el lenguaje de la música de una manera que no esperaban y que los enriqueció. Incluso los que tenían estudios musicales previos, apreciaron este enfoque del análisis, ya que –según sus propias palabras– les ofreció posibilidades que no habían encontrado en los programas habituales de los conservatorios.

Un selecto grupo de docentes formado por Sandro Benedetto, Alicia Campastro, Alicia Cipolla, Gustavo Costantini, Marcelo Delgado, Silvia Glocer, Eduardo Notrica, Eduardo Percossi y Liliana Segal, se interesó en aprender esta técnica y colaboró con lo mejor de sus recursos al desarrollo de sus aplicaciones prácticas, desempeñándose como profesores auxiliares –algunos de ellos *ad-honorem*– a cargo de los trabajos prácticos de la asignatura. Agradezco a todos ellos el interés y entusiasmo con que participaron, tanto en el dictado de las clases, como en el aporte, selección y ordenamiento del material musical y en la adaptación de estas técnicas de análisis a otras áreas de la educación.

El seminario interno de la cátedra (elaboración de la bibliografía, discusión de cada aspecto didáctico, selección y análisis de los ejemplos musicales, aplicación de las técnicas de análisis en otros ámbitos, presentaciones en congresos, etc.) se transformó en un proyecto de investigación titulado *Análisis Auditivo de la Música. Sistematización de una experiencia de cátedra y su transferencia a otras áreas educativas*. En 1998 presenté el informe de esta investigación en el Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró" (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Un extracto significativo de dicho informe fue publicado con el mismo título en Buenos Aires en 1999 (Edición de Autor).

A partir de esa publicación fui invitada a dictar cursos de perfeccionamiento para profesores en numerosas instituciones de Latinoamérica y España, en los que pude comprobar la validez de este planteo analítico, precisar sus alcances y definir nuevas posibilidades de aplicación.

En 2002 la editorial Antonio Machado de Madrid se interesó en publicar el libro en España. Para ello reelaboré el texto, teniendo en mente un lector no necesariamente universitario y me concentré especialmente en la selección del repertorio, incluyendo tanto música "académica" como canciones populares de fácil acceso para un público internacional.

Y finalmente, retomo esas ideas en este libro, repensando algunos temas a la luz de los años transcurridos. Si bien el núcleo de la propuesta es el mismo, nuevas lecturas y experiencias aportan sus matices al enfoque general.

Este libro está destinado, en principio, a profesores de música, ofreciéndoles un método de análisis que pueden usar con todo tipo de alumnos, desde los que no tienen conocimientos musicales previos hasta los que se están formando como músicos profesionales. También puede resultar interesante para las personas que disfrutan escuchando música y se interesan en averiguar cómo está construida. A todos ellos, mis mejores deseos.

María del Carmen Aguilar

Buenos Aires, octubre de 2009

INTRODUCCIÓN

Y verá la belleza en su eterno rodeo hacia la verdad,
y comprenderá que la satisfacción es la meta del deseo,
pero quizá el final de la belleza.
Arnold Schönberg

La música nos permite acercarnos a las búsquedas más íntimas del ser humano. A través de ella, compositores, intérpretes y oyentes se permiten encauzar sus más secretos anhelos, sentimientos y emociones y convertirlos en sonido, en lenguaje, en comunicación.

Este libro ofrece una guía para comprender esos procesos. Situándose desde la perspectiva del oyente, y teniendo en cuenta cómo percibe la música alguien que escucha sin tener conocimientos técnicos, acompaña el desarrollo de sus recursos perceptivos para que pueda acceder a niveles de placer cada vez mayores y más profundos.

Las actividades que se sugieren a lo largo del libro tienen un fundamento teórico que se resume en el primer capítulo: se examinan algunas cuestiones relacionadas con la percepción de la música, se plantean hipótesis de trabajo y objetivos pedagógicos y se propone el marco conceptual en el que se desarrollará el análisis auditivo.

El orden de los capítulos siguientes va acompañando el proceso de profundización de la capacidad perceptiva de los oyentes.

El capítulo 2 propone una primera instancia de audición libre, en la que prevalecen las sensaciones físicas y emocionales; luego se comienza a analizar la pieza musical por lo que resulta más simple: detectar "dónde termina algo", es decir, en qué momentos se perciben puntos de articulación, de puntuación del flujo musical continuo.

Se provee al oyente de herramientas gráficas sencillas y se le pide que dibuje un esquema de lo que percibe. Este dibujo funciona como una suerte de mapa que le servirá para orientarse en la búsqueda de los detalles, para entender por qué eligió esos puntos de articulación y qué aspectos del flujo sonoro despertaron sus sensaciones y emociones.

Ahí viene la etapa de ahondar en lo percibido, explicando los detalles rítmicos, temáticos, funcionales, tonales, texturales y tímbricos que construyen la forma musical que escuchó. Cada uno de estos aspectos se trata en un capítulo aparte, aunque en todos se establece su relación específica con el objetivo principal del análisis: comprender cómo se construye la imagen mental de la forma musical.

Estos capítulos (3 a 8) tienen una estructura similar:

- En primer lugar, se presenta el tema que se estudiará, se ahonda en sus aspectos perceptivos y se plantean los conceptos teóricos que los oyentes necesitan conocer para aclarar sus percepciones.
- Luego se detallan algunas técnicas específicas, pensadas para aguzar la percepción de ese aspecto puntual de la música y se las aplica a la audición de obras musicales.
- A continuación se muestran distintos criterios para ordenar el material de audición y se menciona un repertorio lo más amplio posible, cubriendo tanto ejemplos de música "académica" de todas las épocas y estilos como de música popular de amplia difusión internacional. Este repertorio está planteado sólo a modo de sugerencia porque el profesor, conociendo a sus alumnos, sabe mejor que nadie qué tipo de música estimulará en ellos el gusto por la audición y el placer por el análisis.
- Finalmente se reflexiona sobre la incidencia del ítem estudiado en el análisis de obras y se presenta la parte de la Guía de Audición correspondiente al tema.

El capítulo 9 reseña algunas aplicaciones de estas técnicas de análisis a diversos ámbitos educativos: la escuela primaria y secundaria, el conservatorio de música "clásica", la escuela de música popular, la formación de profesores y la producción audiovisual.

En el Apéndice aparece la Guía de Audición completa, así como la lista de todas las obras citadas a lo largo de los capítulos.

La Bibliografía sugiere lecturas que amplían los aspectos teóricos que se reseñaron brevemente al tratar cada tema y ayudan a adaptar estas técnicas a distintos ámbitos de enseñanza.

Y a lo largo de los capítulos, nos acompañan poetas y escritores, recordándonos que es la belleza la que nos inspira y nos guía...

CAPÍTULO 1

LA PERCEPCIÓN DE LA MÚSICA

... pero las notas se desvanecen antes de que esas sensaciones
estén lo bastante formadas en nuestra alma
como para librarnos de que nos sumerjan las nuevas sensaciones
que ya están provocando las notas siguientes o simultáneas.
Y esa impresión seguiría envolviendo con su liquidez y su 'esfumado'
los motivos que de vez en cuando surgen,
apenas discernibles, para hundirse enseguida y desaparecer,
tan sólo percibidos por el placer particular que nos dan,
imposible de describir, de recordar, de nombrar, inefables,
si no fuera por la memoria que –como un obrero que se esfuerza por asentar
duraderos cimientos en medio de las olas–
fabrica para nosotros facsímiles de estas frases fugitivas
y nos permite compararlas con las siguientes y notar las diferencias.

Marcel Proust. En busca del tiempo perdido (Por el camino de Swann)

Nadie mejor que un poeta para describir las fugaces sensaciones que aparecen cuando escuchamos música. El impacto sensorial, las asociaciones emotivas, la súbita comprensión de algo que inmediatamente se desvanece, el empeño de la memoria en capturar esa fugacidad, ordenarla, comprender su estructura, el placer, en fin: esa deliciosa conjunción de placeres físicos y emocionales que el oyente disfruta abandonándose a los sentidos y a la vez, manteniéndose alerta.

Y entonces surgen dos preguntas: "por qué" y "cómo", es decir, qué significa la música para nosotros, y cómo está construida, qué hay en esas estructuras sonoras que desencadena esas reacciones.

El significado de la música varía de una cultura a otra: en algunas constituye un medio de elevación espiritual, en otras es un simple entretenimiento, o una invitación al despliegue físico de la danza, un medio para asegurar una posición social y ganar fama y dinero, o incluso una actividad sospechosa y reprobable. La actitud que se espera de los que escuchan música también es muy variada, desde el respetuoso silencio de la sala de conciertos a la participación activa con cantos, palmeos, danzas o gritos. Cada individuo, bajo la influencia de esas pautas culturales, suele responder de la manera esperada, pero una educación adecuada puede ampliar notablemente su campo de experiencia personal y sugerirle significados nuevos para la audición de música.

Y en cuanto al "cómo", este libro se propone ofrecer al oyente una serie de estrategias de audición que colaboren con ese *"obrero que se esfuerza por asentar duraderos cimientos en medio de las olas"* dándole a la memoria algunas herramientas que simplifiquen su trabajo, con el paradójico resultado de hacerlo a la vez más complejo, ya que cuantos más elementos acceden a la conciencia, más riqueza se percibe.

LA MÚSICA, ARTE DEL TIEMPO

Una obra musical es una compleja red de fenómenos sonoros articulados en el tiempo. Alturas, timbres e intensidades de sonidos, combinados en simultaneidad y sucesión, delinean una trama que se despliega a lo largo de fragmentos específicos de tiempo.

La definición escolar de música como "arte de combinar los sonidos" deja de lado su aspecto más importante, el aspecto temporal, el hecho de que esa combinación de sonidos organiza nuestra percepción del tiempo de maneras peculiares y le otorga a ese fragmento de tiempo en que estamos escuchando música un sentido especial que lo diferencia de otros y nos afecta sensorial, emocional e intelectualmente.

Escuchar música atentamente requiere de una actitud particular. Si nos observamos en el momento de la escucha notaremos que nuestra atención está dividida entre percibir los sonidos que se van presentando, compararlos con los que ya oímos, tratando de encontrar sentido a sus combinaciones y apostar al futuro, hacia una posible continuación de lo que se está oyendo. Esta triple actividad, que se desarrolla en el presente y, a la vez, se proyecta hacia el pasado y el futuro, se apoya en el conocimiento de ciertas reglas, aprendidas de nuestro contacto con la música que nos rodea, que somos capaces de aplicar aunque no podamos explicarlas y que nos permiten reconocer estilos e intérpretes y esperar ciertos desarrollos y no otros en la pieza que estamos escuchando.

La idea de este libro es hacer conciente esa actividad múltiple que desplegamos cuando escuchamos música y apoyarla mediante herramientas adecuadas. Exploraremos sistemáticamente esta actividad perceptiva para desarrollar una técnica de análisis auditivo que, tomando como punto de partida ciertas hipótesis surgidas de la observación, la práctica y la fundamentación teórica, colabore con la percepción musical espontánea y le ofrezca una orientación, una guía para organizarse y comprender la complejidad del mensaje musical.

Este libro está dedicado, entonces, a aclarar los mecanismos que pone en juego nuestra percepción musical para comprender mejor nuestro comportamiento perceptivo y disfrutar más intensamente –nosotros mismos y nuestros estudiantes– del placer de escuchar música.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Cuatro hipótesis fundamentan este planteo del análisis auditivo de la música:

1- Es posible educar al oyente de música y sensibilizarlo ante los elementos del lenguaje musical. Para ello es necesario guiar su audición, enseñándole a percibir la forma musical y cada uno de los parámetros que la constituyen.

2- Estos parámetros son: el ritmo, el código tonal que regula las relaciones de altura, las texturas y los timbres y otros aspectos del sonido. La combinación de estos parámetros genera las ideas temáticas, articula el discurso musical y construye las formas en el tiempo.

3- El oyente de música está inserto en su cultura y ha aprendido intuitivamente de ella los códigos que regulan el lenguaje musical usual. La educación del oyente debe incluir, entonces, una toma de conciencia de dichos códigos, acompañada por una toma de conciencia de sus propios procesos perceptivos.

4- La percepción de fenómenos temporales requiere de un complejo proceso que combina la audición con la memorización. Para apoyar este proceso se necesita algún sistema de representación gráfica de lo percibido que permita fijar los evanescentes fenómenos sonoros en un campo espacial. En las primeras etapas de la educación del oyente no es necesario –ni deseable– recurrir a la notación musical tradicional.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Las hipótesis mencionadas dan lugar a una serie de objetivos pedagógicos, que se han tenido en cuenta en este libro para plantear las definiciones, elegir las ejercitaciones y formular los criterios para la selección de material musical:

1- Cambiar la manera de escuchar

Los oyentes suelen asociar la audición de música con sensaciones físicas, sentimientos, emociones o imágenes. La propuesta que aquí se presenta considera importante que estas asociaciones sean respetadas en los primeros contactos con la obra musical, permitiendo al oyente una conexión plena, que afecte todos los aspectos de su ser, para luego invitarlo a considerar puntualmente los aspectos estructurales de la música.

Algunos oyentes suelen resistirse a esta invitación, suponiendo que la música sólo debe ser una fuente de placer y no un objeto de análisis y que estos dos abordajes son irreconciliables. Es importante tener en cuenta que en cada persona predomina una u otra tendencia en sus contactos con el mundo externo. Los más conectados con sus sensaciones físicas o emocionales quizá prefieran que no se intente explicar lo que sienten, mientras que los más intuitivos o racionales probablemente disfruten con el análisis y la comprensión.

Sin embargo, estas aproximaciones no son excluyentes sino complementarias: corresponden a momentos diferentes del trabajo y si se hace el intento de cambiar la manera habitual de escuchar e integrarlas, se obtendrá un acercamiento más profundo y placentero a la obra musical.

2- Tomar conciencia del proceso por el cual se memoriza un fenómeno sonoro temporal

Este es uno de los objetivos pedagógicos más interesantes, ya que la auto-observación es un componente esencial del proceso educativo.

Para desarrollar sus habilidades analíticas el oyente debe observarse a sí mismo en las diferentes etapas de la memorización de la música y descubrir el proceso por el cual construye en su mente la representación de lo que ha oído: ese complejo trabajo de asociación y jerarquización de sonidos que le permite organizar significativamente el fluir de la música.

También necesita tomar conciencia del punto de vista desde el que está enfocando el objeto de estudio y ser capaz de cambiarlo voluntariamente para considerar la mayor cantidad de enfoques posibles. Este entrenamiento enriquece sus recursos perceptivos y lo hace más conciente de sus habilidades.

Una extensión de este objetivo implica transferir estas habilidades a otras áreas artísticas que también se despliegan en el tiempo, como los productos audiovisuales (películas, videos) y las otras artes temporales: danza, teatro, etc. Dado que el lenguaje musical es el más abstracto de los lenguajes artísticos, su comprensión implica el entrenamiento de aspectos sutiles de la percepción. Analizando música se adquiere una práctica –y se desarrollan pautas de comprensión– que serán sumamente útiles para aplicarlas a los otros campos del arte.

3- Aceptar interpretaciones alternativas y complementarias

Uno de los valores de la obra de arte reside en el hecho de presentarse como polifacética pantalla de proyección ante la subjetividad del receptor. Cada oyente deposita sobre esta pantalla su propio mundo subjetivo y emocional y extrae de allí la interpretación que necesita; incluso encontrará sentidos diferentes en una misma obra en distintos momentos de su vida. No hay una única explicación para la música, así como no la hay para ningún fenómeno artístico.

La música es compleja y su decodificación requiere que la percepción se oriente hacia alguno de sus aspectos y lo traiga al primer plano. Este mecanismo genera inevitablemente una interpretación parcial, que puede ser muy diferente de otras que enfoquen aspectos distintos del fenómeno. Sin embargo, estas interpretaciones se complementan y la combinación de todas ellas ofrecerá una comprensión más acabada del objeto estudiado. Esta posibilidad de que un mismo objeto se preste a múltiples interpretaciones tiene importantes implicaciones pedagógicas.

Todos necesitamos identificarnos con nuestras propias percepciones depositando en ellas una parte importante de la conciencia del propio yo. Una vez que hemos logrado alguna interpretación de un objeto tendemos a defenderla como si la propia identidad estuviera amenazada. Pero, si se nos plantea sistemáticamente la posibilidad de compartir y comparar las propias interpretaciones con las de otros, quizá lleguemos a admitir que toda interpretación es relativa, que puede ser cuestionada sin poner en peligro la propia identidad y que los puntos de vista de los demás aportan datos que a lo mejor no hemos tenido en cuenta y que enriquecen nuestra comprensión del objeto.

Un profesor que promueve un buen debate entre sus estudiantes, permitiendo que cada uno pueda decir qué es lo que escucha, estimula en ellos la confianza en sí mismos e instala la idea de que la pluralidad de opiniones puede llevar a un análisis más profundo e interesante, no sólo de la música sino de muchos eventos de la vida. Sin embargo, los estudiantes tienden a exigir del profesor respuestas claras e inequívocas, como si el análisis fuera una ciencia exacta o un acertijo que tiene una solución oculta que deben encontrar. Aparece aquí un interesante desafío para el profesor: él ya ha llegado a su propia interpretación del objeto de estudio, pero el debate puede llevarlo a reconsiderarla, a la luz de las versiones –algunas inesperadas– que proponen los alumnos. En esta situación el profesor no tiene por qué sentir que su autoridad se ve menoscabada; por el contrario: si puede permitirse aceptar nuevos datos y ampliar con ellos su comprensión del objeto, habrá crecido como ser humano e influirá positivamente con su actitud en la educación de sus alumnos.

4- Reconocer que la cultura genera tendencias perceptivas

El entorno cultural provee al oyente tanto de un repertorio musical específico como de los códigos necesarios para interpretarlo. Si el alumno desarrolla la auto-observación mencionada en el punto 2, comprobará que ha aprendido a manejar intuitivamente ciertos códigos de comprensión del fenómeno musical antes de haber desarrollado la conceptualización necesaria para explicarlos. Esto lo llevará a reconocer que su pertenencia al entorno cultural ha moldeado sus hábitos de escucha.

La reflexión sobre el origen cultural de las pautas perceptivas conduce naturalmente a aceptar que las personas influenciadas por otras pautas quizá perciban los mismos objetos de maneras diferentes. Aquí aparece un objetivo pedagógico que va más allá de la simple formación musical: el cultivo de la aceptación de lo diferente. Si bien no hay garantías de que estas reflexiones generen automáticamente mayor apertura y respeto mutuo, esto es posible si no se interponen demasiados factores distorsivos.

El paso posterior implícito en estas reflexiones consiste en aceptar la posibilidad de explorar otros códigos culturales. Escuchar música que no forma parte del entorno inmediato amplía las capacidades perceptivas, y conocer otros códigos ayuda a crecer como individuos y disponer de mayor libertad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Se presentan a continuación los conceptos teóricos que han servido de base para el desarrollo de estas técnicas de análisis auditivo de la música.

En primer lugar se discute el concepto de lenguaje musical. Luego se revisan las posturas que afirman que la música tiene la capacidad de representar asuntos extra-musicales o transmitir emociones. Finalmente se exponen los conceptos derivados de los trabajos de Leonard Meyer sobre la percepción de configuraciones y su organización temporal y se fundamenta la aplicación de dichos conceptos a esta propuesta de análisis. En los capítulos siguientes se retomará esta fundamentación, al considerar en detalle los conceptos involucrados en el análisis de cada aspecto del fenómeno musical.

MÚSICA Y LENGUAJE

El sentido común entiende como lenguaje musical a toda manifestación sonora –diferente del habla– que se articula en el tiempo y establece algún nivel de discursividad, es decir, que genera un discurso.

En el campo de la semiótica, la noción de discursividad implica reconocer ciertas unidades mínimas que se articulan en una estructura y se rigen por alguna forma de codificación compartida por una comunidad de individuos. Desde ese punto de vista, son discurso todas las obras musicales –y los fragmentos de ellas que sean lo suficientemente extensos como para ser analizados– ya que implican la posibilidad de ser divididas en unidades articuladas y se construyen según códigos que los miembros de una misma cultura han aprendido a reconocer.

Sin embargo, el lenguaje musical muestra sólo algunos de los niveles de articulación que la semiótica espera de un lenguaje y, sobre todo, carece de correspondencias rigurosas con referentes externos a su propia materialidad, como sí las tiene el lenguaje hablado. No es posible establecer relaciones constantes e inequívocas entre elementos del discurso musical y objetos externos a él. Incluso si la música emplea onomatopeyas (imitaciones de cantos de pájaros, ruidos de cañonazos, etc.) esos sonidos se involucran en la trama musical y no producen otro significado que la mera mención de una posible fuente sonora.

Sobre este tema, Roger Scruton (1987), un teórico de la corriente conocida como análisis filosófico, señala:

> "Cualquier manifestación de una interpretación semántica de la música (una teoría de la verdad musical) despoja a la música precisamente de aquellas intenciones estéticas por las que la admiramos convirtiéndola en un torpe código. Más aún, todos los intentos por explicar la música en tales términos acaban por prescribir reglas de referencia sin poder plantear reglas de verdad. Se nos dice que un determinado pasaje hace referencia al amor; pero no se nos dice lo que se supone 'dice' sobre el amor. Y hablar de un lenguaje donde existe referencia pero ninguna predicación es, simplemente, dar un mal uso a la palabra."

Es decir, que la dimensión semántica del lenguaje musical es discutible, dado que se trata de un lenguaje que no sólo no hace mención a referentes externos sino que no puede producir conceptos.

A este respecto es necesario considerar por separado los dos tipos básicos de música: vocal e instrumental. La primera es un arte mixto en el que la dimensión semántica está a cargo del lenguaje verbal: las palabras, con su poder referencial, se imponen a la percepción y orientan al oyente en su comprensión de significados.

A lo largo de la historia de la música vocal han aparecido diferentes relaciones entre el texto y la composición específicamente musical (las alturas de los sonidos, los ritmos, etc.), desde considerar que el texto es prácticamente irrelevante o suponer que su comprensión no es importante –como en los motetes polifónicos en idiomas superpuestos del siglo XIII– hasta usarlo como eje de la construcción del fraseo y la forma, o intentar subordinarle todos los detalles compositivos por medio de una codificación estricta, como en los "madrigalismas" renacentistas o la "Teoría de los Afectos" del barroco que asignan un valor emotivo determinado a ritmos, figuras melódicas, etc.

La música vocal basada en fonemas sin sentido y las canciones en las que el oyente no comprende el idioma se pueden situar dentro el rango "instrumental" ya que se perciben como sonido puro: el oyente no encuentra en los vocablos que escucha ninguna referencia significativa a algo externo a lo puramente musical.

MÚSICA Y REPRESENTACIÓN

La música instrumental, en principio, no tiene referentes externos: se trata de una combinación de sonidos sin un sentido específico. Sin embargo, en diferentes épocas históricas, han surgido intentos de atribuirle significados extra-musicales. En el siglo XIX, por ejemplo, una corriente del romanticismo generó la "música de programa" que, según teóricos como E. Hoffmann, debía expresar un mensaje literario y comunicar al oyente las emociones emanadas de ese mensaje.

Las obras "de programa" –como las sinfonías con título y los poemas sinfónicos– suponen como referente alguna cuestión extra-musical, como una escena o un acontecimiento, que se describe en un texto, el "programa". Supuestamente tanto las ideas motívicas como los otros elementos musicales tienen relación con las escenas y personajes de ese relato y con los sentimientos que pretende comunicar.

El oyente que ha leído el programa tiende a dejarse influenciar por él, imaginando las escenas y experimentando los sentimientos respectivos, pero el que no conoce el programa escucha estas obras –y las comprende– como música "pura" sin encontrar en ellas ningún elemento extra-musical. Su percepción no será ni más ni menos rica que la del oyente que conoce el programa: simplemente será diferente.

Este planteo programático, que consiguió persuadir a muchos músicos y teóricos durante el romanticismo, recibió una fuerte reacción de la mano del positivismo. Eduard Hanslick, por ejemplo, en su libro *De lo bello en la música* descalifica la propuesta romántica, afirmando que la música es "un arte abstracto", que "no tiene una referencialidad externa" y que sólo comunica un significado mediante la construcción de su estructura interna.

Desde una perspectiva menos extrema, Roger Scruton (op. cit.) afirma a este respecto:

> "Considérese el preludio Voiles, de Debussy; puede decirse que retrata el flotar de las velas en la brisa estival. Sabiendo esto, se empezaría a percibir en la línea musical una cualidad de abandono y ensoñación que no se había escuchado anteriormente, como si se mirara el movimiento de los veleros sobre el tranquilo y brillante mar. Pero aquí, por supuesto, aquello que se describe no es algo que se escucha ¿Y no es posible decir igualmente que oímos la música como el flotar de las olas? (...) Cuando el pasaje de Voiles me evoca veleros flotando estoy, en efecto, oyendo un aspecto de la música. Pero la parte importante de este aspecto –la parte que parece inherente a una composición musical completa– puede ser percibida por alguien 'sordo' a esta representación. Es posible escuchar el abandono y relajamiento de la línea musical sin advertir que describe los movimientos de los veleros. La referencia a los veleros no determina nuestra comprensión de la música, como lo hace en las artes visuales representativas."

Y Vassily Kandinsky (1994) habla de lo que considera el verdadero sentido de la composición musical:

> "... la música ha constituido siempre el arte que utiliza sus materiales propios para manifestar la vida interior del artista creando una existencia única, y no para reflejar o reproducir fenómenos de la naturaleza."

Aunque la música no pueda, por sí misma, representar algo externo, algunas culturas establecen conexiones estereotipadas, aceptadas por consenso, entre determinadas características musicales y determinados sentimientos, afectos, valores morales, etc. Aquí la educación juega un rol importante, ya que si se educa sistemáticamente a los oyentes en estas asociaciones, éstos reaccionarán ante la música de la manera esperada.

Todos hemos tenido la experiencia de relacionar ciertas obras o estilos musicales con sentimientos patrióticos o religiosos, o de establecer una conexión inmediata entre piezas musicales y acontecimientos o actividades (boda, aniversario, desfile militar, juego infantil, danza, etc.). Asimismo, tendemos a relacionar ciertos fenómenos musicales con las imágenes que acompañaron a las experiencias de su audición: determinadas progresiones armónicas con momentos de suspenso en películas de terror, una sonoridad orquestal con películas de superproducción histórica, etc.

Algunas épocas y culturas han establecido códigos para organizar estas asociaciones. (Un resabio de esta tendencia aparece en la difundida creencia en que el modo mayor es "alegre" y el menor "triste"). Se puede encontrar un ejemplo interesante de codificación estricta de las connotaciones extra-musicales de la música en la teoría de los *rasa-s* de la música clásica de la India (Shankar, 1970).

MÚSICA Y SIGNIFICADO

Más allá de esas conexiones culturalmente determinadas, si se acepta la imposibilidad de la música "pura" de representar algo externo, será necesario abordar el problema de su significado desde un ángulo diferente. El principal teórico de este intento es Leonard Meyer, quien, a partir de su obra *Emotion and Meaning in Music* busca superar las posiciones que, desde el siglo XIX, discutían las características del lenguaje musical y su relación con los significados externos.

Meyer establece una distinción entre la corriente **absolutista** –que dice que acceder al significado de la música consiste en comprender su estructura interna– y la corriente **referencialista**, que sostiene que los significados externos son importantes para comprender la obra musical. Según Meyer, ambos significados, absolutos y referenciales no son mutuamente excluyentes. Un oyente puede encontrar ambos en una pieza de música, es decir, puede disfrutar de la comprensión de la construcción puramente musical y al mismo tiempo, asociar esa música con ciertos significados que su medio cultural ha establecido. El acceso a ambos tipos de significado requiere, en todos los casos, de aprendizajes específicos.

Esta distinción es, según Meyer, diferente de la que plantean las posturas estéticas llamadas **formalista** y **expresionista**. Ambas consideran que el significado de la música es no-referencial, es decir, que no debe buscarse en elementos extra-musicales, pero la formalista sostiene que la percepción y comprensión de las relaciones expresadas por la obra generan un significado primariamente intelectual, mientras que la expresionista argumenta que estas relaciones son capaces de excitar sentimientos y emociones en los oyentes.

Esta aclaración es pertinente, ya que varios teóricos –como, por ejemplo, Stravinsky en su *Poética Musical*– confunden la postura que asocia a la música a referentes externos con la capacidad que tiene de producir significados emocionales y, por consiguiente, rechazan la idea de que es posible y relevante una respuesta emocional ante la música.

Meyer toma como punto de partida la evidencia empírica de que tanto ejecutantes como oyentes muestran respuestas emocionales ante la música y se propone demostrar que la música:

- posee un significado,
- que éste se apoya en las expectativas que el oyente desarrolla al seguir las peripecias de la construcción temporal de su estructura,
- que la satisfacción o el desvío de estas expectativas genera en el oyente respuestas tanto intelectuales como afectivas.

GESTALTTHEORIE Y TEORÍA DE LA INFORMACIÓN

El planteo de Meyer se basa en dos fuentes: una es la Psicología general y, en particular, la Teoría de la Gestalt o teoría de la percepción de configuraciones; la otra es la Teoría de la Información, que estudia las condiciones para la transmisión de mensajes.

Meyer aplica la Teoría de la Gestalt a la música de manera semejante a la operación que realizó Rudolf Arnheim (1957) con las artes visuales. Arnheim trasladó los postulados de la *Gestalttheorie* al campo artístico demostrando que, para apreciar las artes plásticas, la percepción visual organiza configuraciones que constituyen el punto de partida para las operaciones de valoración estética.

Meyer estudia cómo se perciben los sonidos de un mensaje musical y observa que el oyente no percibe sonidos aislados sino configuraciones de sonidos. Teniendo en cuenta la Ley de Pregnancia (o "buena forma", o "forma cargada de significado") de la Gestalt, estudia las operaciones que realiza la memoria sobre los sonidos escuchados: el **agrupamiento** de los sonidos, la **jerarquización** de unos sobre otros y la **normalización**, es decir, la aproximación de la configuración percibida a ciertos patrones familiares. Sobre esta base, sostiene que el oyente construye unidades mínimas con sentido musical, es decir, que es capaz de realizar una **segmentación gestáltica** del discurso.

Siguiendo a Meyer, se describe a continuación el proceso que experimenta el oyente mientras escucha música:

- El punto de partida es un estado de reposo psico-fisiológico, el estado previo a la recepción de un estímulo musical y una disposición del oyente a lo que Pierre Schaeffer (1996) llama **escucha reducida**, es decir, una audición que se dirige a un determinado estímulo musical y lo distingue de otros estímulos sonoros –como ruidos, por ejemplo– que puedan coexistir.

- Se presenta un estímulo musical, es decir, una sucesión de algunos sonidos organizados musicalmente. Este estímulo perturba el estado de reposo del oyente y le genera una tensión que busca resolverse mediante la comprensión de lo percibido.

- Las características del estímulo musical orientan al oyente hacia un universo posible de sentidos, es decir, reconoce un estilo determinado.

- El oyente construye en su mente una configuración comprensible con dichos sonidos dentro de las reglas del estilo y alcanza un estado de reposo provisorio.

- En ese momento, el oyente crea una expectativa sobre la posible continuación del fenómeno; esa expectativa produce una nueva tensión que espera una resolución en un nuevo punto de reposo.

- El suministro de información musical sigue: la nueva información presenta una redundancia o reiteración con respecto a la anterior, o cambia, o presenta algunos aspectos que redundan y otros que cambian.

- Esta nueva información confirma –o no– la expectativa generada y abre, a su vez, nuevas expectativas.

- Aparece un nuevo nivel de interpretación de la información –que excede lo gestáltico y es explicado por la Teoría de la Información– que reconoce el aspecto posicional de cada configuración respecto de las anteriores, es decir, observa qué episodio del discurso está constituyendo cada uno de estos momentos gestálticos que suceden al primero.

- Este reconocimiento genera puntos de cierre mayores a la unidad gestáltica mínima y menores a la totalidad de la obra.

- El proceso continúa hasta registrar la obra completa.

Para construir su noción de significado Meyer utiliza, entonces, dos herramientas: la teoría gestáltica de la percepción de formas y la codificación de esas formas a lo largo del tiempo según los parámetros que provee la Teoría de la Información. El oyente accede al significado de la música construyendo formas (unidades de información) con el material que percibe e interpretando las posiciones relativas que éstas ocupan dentro de la estructura temporal.

Este proceso implica una noción de tensión y reposo que combina ambas teorías: en el punto en que hubo un cierre se produce un significado que consiste, en principio, en la resolución de la tensión que se generó ante las primeras configuraciones percibidas. Se produce una interacción entre percepción y expectativa y entre el conocimiento previo que tiene el oyente acerca del estilo y los desvíos que la obra está planteando. Meyer postula que la "emoción musical" surge a raíz de estas expectativas, creadas en función de lo que gestálticamente se fue presentando, y de la posterior confirmación de estas expectativas –por medios esperados o sorpresivos– con la consiguiente resolución de la tensión. (Para una aproximación a este problema desde la perspectiva de las neurociencias, consultar el libro de Antonio Damasio *The feeling of what happens*, en el que se describe la actividad cerebral puesta en juego para reconocer un objeto y para tomar conciencia de este reconocimiento).

DISCURSO Y ESTILO

La estructura musical que el oyente reconstruye mediante el proceso mencionado está determinada histórica y culturalmente, es decir, remite a un estilo específico. Por ello Meyer replantea la teoría del estilo: el estilo es el que hace que las formas se estructuren gestálticamente de determinada manera, que ocupen una determinada posición a nivel informativo e, incluso, que generen ciertas asociaciones con elementos extra-musicales.

Para construir esta noción de estilo, Meyer recurre a lo que los lógicos llaman "el universo común de los discursos", es decir, el contexto que hace posible que un discurso particular sea entendido de maneras similares, se le atribuya un significado y produzca emociones.

Cada persona, por estar inserta en su medio cultural, ha adquirido conocimientos que le adelantan datos referidos al estilo. Mediante estos datos genera expectativas acerca de la aparición de configuraciones estadísticamente usuales y reacciona emocionalmente ante la satisfacción o la frustración de dichas expectativas. Sin embargo, esta reacción no será necesariamente la misma para todos los oyentes: aunque participen de los mismos códigos culturales, reaccionarán ante una misma obra musical con una amplia variedad de emociones.

Ante una obra totalmente nueva –una propuesta de vanguardia o cualquier manifestación musical muy ajena al código del estilo conocido– el oyente puede reaccionar de dos maneras: si pretende que cumpla con las expectativas aprendidas es posible que sienta inseguridad, dificultad o rechazo. Si, en cambio, se abandona a la escucha sin imponerse ninguna expectativa, es probable que disfrute de la obra, percibiéndola sensorialmente como una acumulación del tipo de información –intraducible en términos lógicos– que Abraham Moles (1976) llama "información estética". Seguramente su proceso de recepción será completamente diferente al de los individuos que comprenden el código correspondiente.

LA SEGMENTACIÓN GESTÁLTICA DEL DISCURSO

La aplicación de las leyes gestálticas permite segmentar el discurso musical y reconocer la existencia de unidades de información que, en orden creciente, van desde las unidades mínimas formadas por pocos sonidos hasta la totalidad de la pieza.

En esta propuesta de análisis se aplican los siguientes criterios de agrupamiento de sonidos para definir unidades de información:

- La unidad mínima de sentido es el **motivo**. Este es un conjunto de unos pocos sonidos, al que se atribuye un significado según las reglas del estilo y que se convierte en el elemento generador de todo el discurso. El motivo está construido a nivel rítmico por una **célula** (o dos o más, en ciertos casos), el elemento de organización temporal más pequeño que se percibe.

- El motivo puede coincidir con –o constituir una parte de– un **miembro de frase**, el segmento mínimo reconocible de la unidad de la sintaxis, la frase.

- La **frase**, unidad con sentido musical, es entendida como tal gestálticamente en virtud de que genera a la vez un punto de cierre y una tensión. Es superior en dimensiones al segmento mínimo, presenta un enunciado más definido, pero éste no es satisfactorio: la frase tiene algo incompleto o suspendido, no se cierra sobre sí misma según la aplicación de la ley de la "buena forma"; su direccionalidad es clara pero no llega a un punto de reposo absoluto.

- La sensación de enunciado completo lo da la **oración**, unidad que absorbe a las demás y que es límite perceptivo de la comprensión musical para la memoria inmediata.

- Por encima de la oración está la agrupación de oraciones en **secciones**. Su reconocimiento implica considerar diversos factores (temáticos, tímbricos, texturales, etc.) que permiten asociar oraciones contiguas y comprender la naturaleza de la totalidad del discurso. Es decir, que el reconocimiento de las secciones es lo que termina por definir la forma del discurso. (En el Capítulo 2 se tratará extensamente el tema de la sintaxis musical y su reconocimiento).

El estudio de los aspectos temporales de la sintaxis musical, es decir, de la articulación de las unidades en sucesión a lo largo del tiempo, se apoya en la aplicación de las leyes gestálticas de contigüidad, similitud y pregnancia. Estas leyes son esenciales para el reconocimiento del ritmo, es decir, el despliegue temporal de la obra musical. (Se tratará este tema en el Capítulo 3).

Las otras leyes gestálticas –o la conjugación de éstas con las ya mencionadas– sirven para delimitar y reconocer el resto de los parámetros musicales desplegados en el discurso musical. Por ejemplo, la ley de figura y fondo permite comprender la textura denominada Melodía Acompañada, es decir, reconocer la diferencia entre lo destacado (figura) y lo subordinado (fondo) por la "buena forma" que presenta un plano sobre el resto. De esta manera, algo que es "figura" en una parte introductoria podrá convertirse en "fondo" por la imposición en el discurso de una "figura mejor" si aparece una melodía que subordine lo anteriormente escuchado al plano de acompañamiento. (En el Capítulo 7 se tratará en detalle el tema de las texturas).

La complejidad de la música plantea un problema: la escucha gestáltica involucra necesariamente diferentes niveles de contacto auditivo con la obra, ya que es necesario tener en cuenta varias de leyes a la vez para determinar tanto la sintaxis como la textura. Sin embargo, aunque esto represente una dificultad, constituye al mismo tiempo el motor de un acercamiento a la obra más profundo e inteligente.

LA ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y LA FORMA DEL DISCURSO

La audición gestáltica se completa cuando lo que se ha aislado y comprendido como una unidad de discurso recibe un rótulo identificatorio. El recuerdo de lo escuchado permite discriminar si cada unidad es algo nuevo, idéntico, similar o vagamente reconocible. Aquí opera uno de los principios básicos del análisis: el reconocimiento de los procesos de **permanencia**, **cambio** y **retorno**.

Una vez identificado un segmento, la memoria determina si permanece igual al anterior (se repite), si ha cambiado, o si ha retornado luego de haberse escuchado otro diferente.

Esto es lo que en la Teoría de la Información –y en el campo de la lógica en general– se concibe como principio de identidad: sólo puede repetirse lo que de alguna manera ya es algo, habiéndose cerrado sobre sí mismo y sólo se reconoce como diferente algo que, por ser portador de una información nueva –no redundante como en el caso anterior– implica la necesidad de nombrarlo de manera diferente.

En música, los segmentos con identidad propia son los segmentos temáticos. Se los denominará entonces con rótulos identificatorios (A, B o C, por ejemplo). Si un segmento contiene algún elemento que ya ha sido escuchado en una unidad anterior, pero ha cambiado en alguno de los componentes (el aspecto rítmico, melódico o armónico, una textura, etc.), se lo entenderá como una modificación de un segmento anterior más que como la aparición de algo nuevo. Es decir, será reconocido como una de las posibles variantes del que se ha escuchado. Se hablará entonces de "elaboraciones de A", por ejemplo, y será necesario agregar información adicional para definir el carácter específico de la variante. (En el Capítulo 4 se estudiará la organización temática de la música).

Aparece aquí la idea de Función Formal, es decir, del rol que el oyente atribuye a cada segmento sintáctico en la construcción del discurso. El concepto de **exposición**, por ejemplo, se asocia a la presentación de un segmento nuevo de características suficientemente fuertes como para merecer un rótulo propio. Los conceptos de **elaboración** y **liquidación**, están asociados a las variantes en las que permanece una estructura temática básica y se modifican algunos de sus rasgos. Los conceptos de **introducción** y **transición** dan cuenta del rol de segmentos a los que no se les reconoce suficiente entidad temática, y sirven de preparación o nexo. (El tema de las Funciones Formales se tratará en el Capítulo 5).

LA ESCUCHA REITERADA Y LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ANÁLISIS AUDITIVO

La técnica de análisis auditivo que aquí se presenta tiene en cuenta dos momentos diferentes en la percepción del fenómeno musical: el de la percepción inmediata, realizada durante la primera audición de la obra y la posterior etapa de análisis, que requiere de numerosas reiteraciones de la audición.

La primera ofrece una experiencia puramente temporal, una noción general de la forma de la obra y algunos detalles que sobresalen llamando la atención del oyente. La posterior etapa de análisis requiere que el mensaje musical sea reproducido exactamente, es decir, que se debe volver a escuchar la música grabada ya que una reiteración ejecutada "en vivo", por más fiel que se pretenda, siempre incluirá matices diferentes.

Aparece aquí un fenómeno que Moles (op. cit.) define como "una aplicación del tiempo sobre el espacio", es decir, se obliga a la substancia temporal –hasta entonces infijable– a participar de las propiedades del espacio, entre las cuales, la más evidente es su **permanencia** a través del tiempo.

La posibilidad de la reproducción resulta ser aquí la condición fundamental de la existencia de la substancia musical analizable porque crea la identidad del fenómeno, confiriéndole el rango de objeto observable. Lo que se analiza es una determinada versión de la obra, que adquiere la cualidad de objeto único. Y si bien el tiempo no es reversible y tampoco lo son los fenómenos temporales, esta "aplicación del tiempo sobre el espacio" les hace participar de ciertas características de lo espacial: por una parte, el objeto de estudio permanecerá invariable; por otra, se podrá retornar una y otra vez sobre lo escuchado y construir una representación mental que dé cuenta de su estructura.

Por esta razón, cuando en este libro se menciona la palabra "percepción", debe entendérsela en su sentido amplio: involucra no sólo la percepción inmediata sino también las sucesivas modificaciones que las audiciones reiteradas generan sobre esa primera impresión, transformándola en una representación mental.

La necesidad de objetivar, mostrar y discutir estas representaciones mentales ha dado origen a la representación gráfica que se propone en este libro. El código gráfico atribuye un signo específico a cada representación mental –tanto de los segmentos sintácticos percibidos como de los demás aspectos que contribuyen a determinarlos– y dispone estos signos a lo largo de una línea de tiempo.

En primer lugar se representan los segmentos que se perciben, es decir, las unidades de significado; se los fija en un campo visual previamente estructurado que representa la duración total de la obra y luego se desmenuza la información contenida en cada segmento en los diversos aspectos que lo constituyen. Finalmente se cotejan las relaciones entre los diferentes aspectos y se observa la representación gráfica obtenida comparándola con la representación mental que se había registrado en las primeras audiciones.

Según la complejidad del ejemplo musical variará la cantidad de información recibida en el mensaje. Esto determina el nivel de detalle requerido para diferenciar los rasgos que definen cada segmento musical. El oyente parece responder con naturalidad a este fenómeno: en un ejemplo muy simple –monotemático y sin cambios notorios de textura y densidad instrumental– enfocará la atención sobre las diferencias mínimas; por el contrario, en un ejemplo excesivamente complejo, dejará de lado los cambios mínimos entre dos unidades y optará por una selección de los rasgos más relevantes para la determinación de la forma.

CAPÍTULO 2

LA SINTAXIS MUSICAL

Como una música asimétrica
en la que cada audición es la primera
Roberto Juarroz

Un buen análisis de una obra musical comienza por una primera aproximación global, sin ninguna intención analítica. Se trata simplemente de escuchar, permitiendo que tanto el cuerpo como la mente y la emoción se conecten con la música. Este primer contacto, que ofrece una experiencia integral, constituye un precioso momento que no volverá a repetirse, aunque quedará impreso de alguna manera en la memoria y quizá haga surgir la necesidad de comprender cómo o por qué se produjo. Sucesivas audiciones permitirán luego profundizar el contacto con la obra y, si son apropiadamente guiadas, conducirán a un abordaje más analítico y comprensivo.

Desde la primera audición, ha quedado en el oyente el registro de alguna sensación de **forma**, alguna noción de que el fluir temporal estuvo marcado por eventos que se pueden llegar a distinguir. Al comenzar la etapa analítica será necesario entonces registrar "dónde termina algo", es decir, definir los segmentos temporales que contienen a esos eventos que se percibieron y construir una representación mental, un diseño que los describa satisfactoriamente. El análisis comienza, entonces, enfocando la percepción en la segmentación de la obra en trozos significativos.

Cada oyente está inmerso en una cultura musical, es capaz de reconocer intuitivamente sus pautas estilísticas y se apoya en ellas para identificar los momentos en los que la música llega a puntos de cierre. Sin embargo es muy normal que un grupo de oyentes de una misma cultura detecte diferentes puntos de cierre para una pieza musical –quizá tantos como personas constituyen el grupo. Esto sucede porque cada uno ha fijado su atención en algún plano específico de la organización musical (el ritmo, la melodía, la armonía, los timbres, etc.) y ha construido su segmentación sobre ese plano. Por eso, cuando se analiza música en un trabajo grupal y se permite la interacción entre los diversos enfoques, el análisis se enriquece y los oyentes afinan sus herramientas perceptivas.

EL ANÁLISIS SINTÁCTICO DE LA MÚSICA

Cada discurso musical tiene una particular manera de organizar la porción de tiempo que ocupa, es decir, una **forma** específica. Para entender esa forma, nuestra percepción realiza dos operaciones: segmenta el discurso y establece relaciones entre los segmentos.

Estas operaciones son similares a las que se ponen en juego para comprender un discurso verbal y también generan un reconocimiento de la sintaxis de lo que ha percibido. Por eso, cuando hablamos aquí de "análisis sintáctico" del discurso musical, nos referimos al reconocimiento conciente de su segmentación.

Al encarar el análisis sintáctico es necesario distinguir entre dos tipos de música: la que se adhiere a un texto, y la que, al no incluir palabras, no tiene referentes externos de ninguna índole.

Cantar es entonar palabras o frases empleando relaciones de altura y organizaciones temporales diferentes a las del habla normal. La música con texto desarrolla simultáneamente dos planos de significación, el de las palabras y el específicamente musical (relaciones de altura y ritmo); sin embargo el plano del lenguaje tiende a prevalecer perceptivamente debido al alto grado de pregnancia que la palabra tiene para el oyente por su poder referencial y su capacidad de convocar estados emocionales. Por eso, al analizar este tipo de música habrá que comenzar por el texto y luego determinar si la organización temporal de la música refuerza o contraría la estructura sintáctica y/o poética del texto.

La música sin texto, en cambio, desarrolla su propia sintaxis. El compositor organiza los sonidos individuales según patrones rítmicos generando las configuraciones mínimas que llamaremos más adelante células y las encadena temporalmente. Los hábitos culturales –lo que Leonard Meyer llama "un universo de discurso en común en arte" (Meyer, 1956)– compartidos por el compositor y sus potenciales oyentes ofrecen las pautas que organizan tanto esas configuraciones mínimas como sus encadenamientos y hacen inteligible el discurso.

LA PERCEPCIÓN DE LA SINTAXIS MUSICAL

El soporte del fenómeno musical es el tiempo: el oyente percibe sonidos que inmediatamente se desvanecen. Por ello, no puede percibir al mismo tiempo todos los elementos que constituyen el mensaje musical y debe poner en juego su capacidad de memoria para reconstruir, a posteriori, las relaciones entre ellos.

Volviendo a Leonard Meyer (1989), veamos cómo da cuenta de la posibilidad del oyente de asociar estímulos sonoros individuales en configuraciones significativas y establecer relaciones entre configuraciones sucesivas:

> "... para que exista una sintaxis (y la sintaxis difiere usualmente de una cultura o período a otro) los estímulos sucesivos deben relacionarse entre sí de manera tal que permitan establecer criterios específicos de movimiento y cierre."

Si los estímulos son exactamente iguales o, por el contrario, completamente aleatorios, el oyente no puede establecer un criterio para el cierre de unidades significativas. Si, en cambio, los estímulos muestran rasgos que le permiten organizarlos de alguna manera más o menos clara, construirá en su mente esas unidades, establecerá articulaciones entre ellas y esperará el momento del cierre de esa cadena temporal de unidades articuladas.

Meyer ha denominado "parámetros primarios" a aquellos aspectos de la música que de por sí construyen la sintaxis (Meyer, 1956). En muchos estilos musicales las relaciones de alturas y las duraciones de los sonidos actúan como parámetros primarios: las construcciones rítmico-melódicas (y, eventualmente, armónicas) son suficientes para que el oyente reconstruya una sintaxis sin necesidad de apelar a otros aspectos del sonido, como el timbre o la intensidad. La música tonal es un ejemplo: el oyente es capaz de reconocer, comprender y recordar una melodía como sucesión de alturas con un ritmo, independientemente del timbre o la altura absoluta con que la ha escuchado y puede identificarla aún cuando se la reproduzca con timbres diferentes o a otras alturas. Esto nos permite, por ejemplo, cantar o silbar el tema de una sinfonía o reconocerlo si lo escuchamos tocado en cualquier instrumento.

Al frecuentar un determinado estilo musical el oyente adquiere un conocimiento de sus reglas de construcción sintáctica –es decir, de las maneras de construir y relacionar configuraciones de sonidos– que le permiten establecer cierto grado de expectativa acerca de posibles continuaciones. Del mayor o menor grado de satisfacción o desvío de esas expectativas surge una parte significativa de la reacción emocional ante la música (Meyer, 1956).

La percepción de la sintaxis de una obra musical opera en dos niveles simultáneos: el sintáctico y el temático.

- En el nivel **sintáctico** registra la segmentación del discurso, apoyándose sobre todo en su aspecto rítmico –es decir en las relaciones temporales entre sonidos– y, en ciertos tipos de música, en el aspecto tonal.
- En el nivel **temático** registra las similitudes y diferencias en las configuraciones de ritmos y alturas (y, en ciertos estilos, de timbres y otros aspectos del sonido); reconoce así los **motivos**, es decir las configuraciones más pregnantes, y presta atención a sus transformaciones a lo largo de la obra.

CONCEPTOS TEÓRICOS

Se enumeran a continuación los conceptos básicos indispensables para el análisis auditivo de la sintaxis musical. Estos conceptos deberían construirse junto con los estudiantes a partir de la audición de una buena cantidad de ejemplos musicales.

La terminología que aquí se propone ha probado ser suficiente para ayudar a enfocar adecuadamente la percepción aunque, por supuesto, tiene que ser puesta a prueba con ejemplos de todo tipo de música para establecer sus alcances, las relaciones entre los términos y, en definitiva, su utilidad.

• **Las unidades sintácticas:** La percepción de la sintaxis musical implica el reconocimiento auditivo de que el discurso está segmentado en unidades. Estableciendo una analogía con el discurso verbal se propone aquí utilizar, para esas unidades, los conceptos de **oración** y **frase**. Se agregan luego las nociones de **miembro de frase**, para los pequeños segmentos que constituyen la frase, y de **sección**, para dar cuenta de las unidades mayores que la oración, es decir, los segmentos más extensos que construyen la forma de la obra.

- **Oración:** es un enunciado musical con sentido completo.

En una analogía con el discurso escrito, el final de una oración requeriría anotar un punto ("punto seguido" o "punto y aparte" según el caso). El concepto de oración liga los dos niveles del análisis mencionados más arriba, dado que se refiere al segmento del discurso que cierra el desarrollo de una idea motívica. (Ver en el Capítulo 4 la construcción de oraciones que exponen **temas** musicales a partir de motivos). En ciertos estilos, como por ejemplo en la música tonal, la percepción del cierre de las oraciones está relacionada con el proceso armónico de tensiones y reposos.

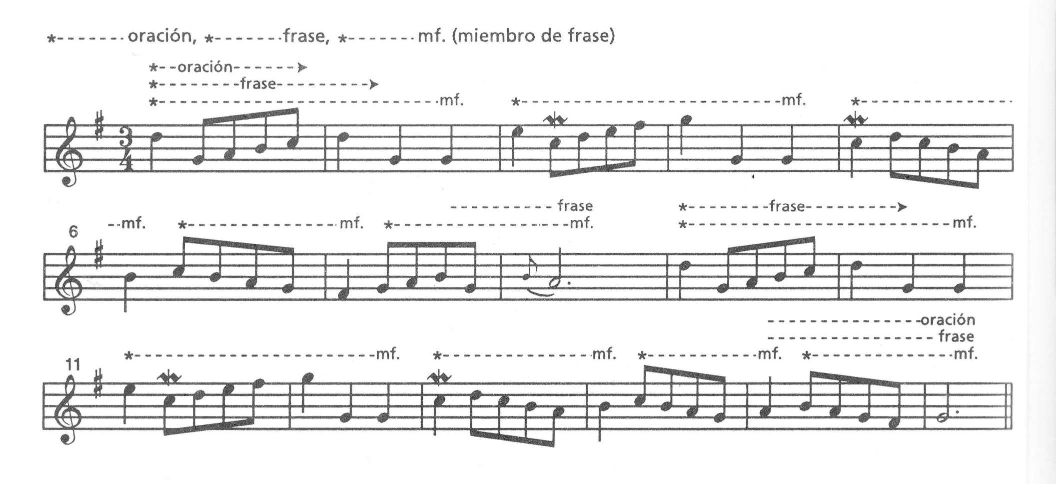
- **Frase:** es la unidad sintáctica mínima completa.

El proceso perceptivo de la segmentación en frases, apoyado básicamente en el ritmo, también relaciona el nivel sintáctico con el temático: la observación del desarrollo temático ayuda a segmentar la oración en frases. Sin embargo, la frase no llega a un punto de cierre suficientemente satisfactorio y se necesitan otras frases para completar la oración. Una oración puede, entonces, estar constituida a nivel sintáctico por una o más frases.

- **Miembro de frase:** es una unidad sintáctica menor que una frase, y se determina básicamente por la organización rítmica. Una frase puede tener un solo miembro o estar segmentada en dos o más miembros de frase.

En la oración que aparece a continuación se ejemplifican estas unidades sintácticas.

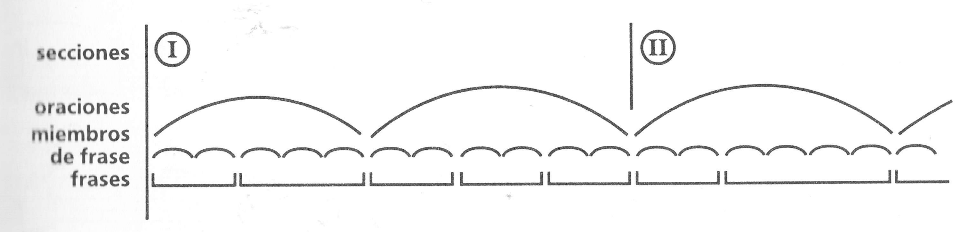
J. S. Bach: Minué en Sol Mayor, del "Libro de Ana Magdalena", 1ª oración



- **Sección:** es un fragmento de la obra formado por una o más oraciones. Para determinarlas es necesario reconocer perceptivamente ciertos elementos en común entre ellas, por ejemplo: que desarrollan un mismo tema y luego pasan a otro, que agrupan sistemática y reiteradamente dos temas consecutivos, que tienen una organización rítmica o textural que cambia a otra, o cierto timbre instrumental, velocidad o intensidad que luego cambia, etc.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA SINTAXIS MUSICAL

El análisis sintáctico requiere de algún apoyo visual que ayude a la memoria a reconstruir la forma de la obra que se está escuchando. Se propone aquí un sistema de representación gráfica que permite anotar cada uno de los elementos mencionados y dibujar un gráfico de la obra. Los signos utilizados son los siguientes:



GUÍA DE AUDICIÓN

Como elemento de apoyo para orientar la audición, se propone la utilización de una Guía de Audición. En el Apéndice de este libro aparece la guía completa. El ítem Sintaxis contiene las preguntas que orientan acerca de la segmentación de la obra:

GUÍA DE AUDICIÓN
SINTAXIS ¿Cuántas secciones escucho? ¿Cuántas oraciones? ¿Cuántas frases en cada oración? ¿Cuántos miembros tiene cada frase? ***¿Reconozco alguna forma específica?***

El orden en que deben ser respondidas estas preguntas depende de la obra. En ciertos casos la determinación de secciones será lo primero que llame la atención; en otros, las oraciones serán perceptivamente claras y la existencia o no de secciones será materia a discutir; los miembros de frase pueden ser más claros que las frases, o viceversa, etc.

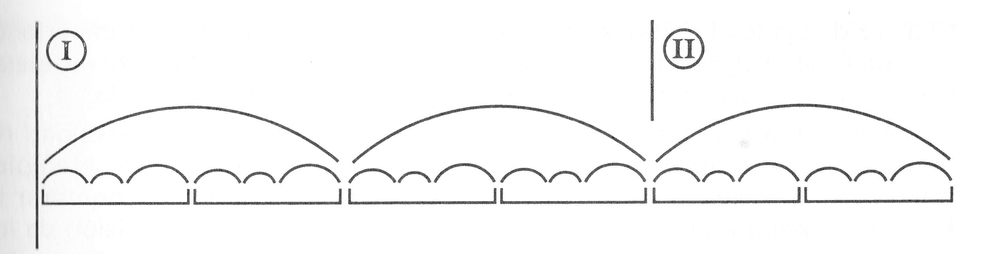
En ciertas obras no será necesario llegar al nivel de miembros de frase, ya que la percepción de las frases será suficiente para comprender la forma. En otras, de extensión mayor, con las oraciones bastará. Sin embargo, en ciertas obras, sólo el análisis de los miembros de frase ilustrará acerca de los momentos de la forma en los que aparecen eventos significativos.

La última pregunta de la Guía permite asociar la pieza escuchada con algún modelo formal conocido (canción con estrofas y estribillo, blues, rondó, alguna danza de forma fija, etc.).

El ejemplo que aparece a continuación muestra una pieza sencilla y su análisis sintáctico.

B. Bartók: For Children, Volumen II, Pieza N° 1

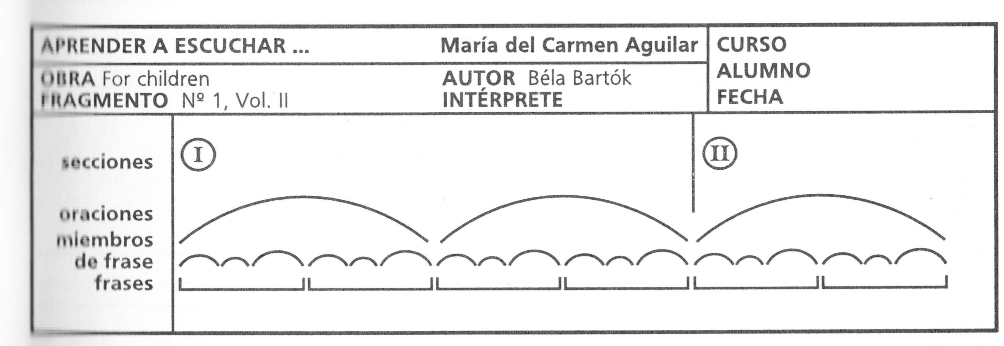




Son tres oraciones de 10 compases cada una. Las frases tienen 5 compases, organizadas en tres miembros de frase de longitud desigual. La determinación de dos secciones tiene en cuenta el cambio de textura e intensidad que aparece en el compás 21 en coincidencia con el comienzo de la tercera oración.

LA FICHA DE ANÁLISIS

Un recurso didáctico muy útil para ayudar a la comprensión de la forma de la obra es ofrecer al oyente un campo gráfico preestablecido para que represente dentro de él la sintaxis que percibe.



APRENDER A ESCUCHAR ...	María del Carmen Aguilar	CURSO
OBRA For children FRAGMENTO Nº 1, Vol. II	AUTOR Béla Bartók INTÉRPRETE	ALUMNO FECHA

Se sugiere al oyente que identifique visualmente el espacio horizontal de la ficha como la representación de la duración total de la obra y organice dentro de este espacio las duraciones relativas de los segmentos percibidos, estableciendo correspondencias entre el campo visual y el auditivo. Se procede entonces a dibujar las oraciones, frases, etc., utilizando los códigos gráficos mencionados. En los casos en que aparezcan varias opiniones válidas sobre segmentaciones alternativas, se las puede representar usando líneas de puntos.

Por medio de estos signos gráficos obtenemos un "mapa" de la obra, que permitirá ubicar con facilidad los diferentes momentos y ahondar posteriormente en el análisis de cada fragmento, indagando acerca de su construcción (rítmica, melódica, textural, instrumental, etc.).

Es conveniente trabajar directamente sobre las fichas, evitando la confección de borradores. Por medio de esta práctica, los estudiantes, aún los que no tienen experiencia en dibujo, logran rápidamente un buen manejo del campo gráfico.

Una vez dibujado el gráfico que representa la sintaxis de la obra, es importante volverla a escuchar mientras se lo observa. Este paso del trabajo permite recuperar la percepción global original, enriquecida ahora por el análisis realizado.

Ya en esta etapa del análisis de la sintaxis suele aparecer la necesidad de nombrar los diferentes **temas** musicales que se escuchan (por ejemplo, diferenciar la melodía de las estrofas de la del estribillo) o de nombrar la **función formal** que cumple cada segmento (introducción, exposición de los temas, elaboraciones, transiciones, conclusión, etc.), así como puede ser útil referir alguno de los segmentos sintácticos a la **instrumentación**, porque los contrastes tímbricos atraen mucho la atención y ayudan a entender la organización del discurso.

Toda esta información debería ser consignada en el gráfico, por lo que es útil que el diseño de la ficha de análisis permita no sólo anotar la segmentación sino referir a ella los demás aspectos escuchados.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA — María del Carmen Aguilar OBRA / FRAGMENTO — AUTOR / INTÉRPRETE	CURSO ALUMNO FECHA
FUNCIONES FORMALES	
TEMAS	
MOTIVOS	
SINTAXIS secciones oraciones miembros de frase frases cant. de compases	
RITMO	
CENTRO TONAL	
TEXTURAS	
INSTRUMENTOS	
OBSERVACIONES	

Esta ficha permite anotar los datos de cada ítem en correspondencia vertical con el segmento en el que aparecen. Los diferentes **temas** se anotan con letras mayúsculas en el espacio correspondiente y la **función** que cumple cada segmento (Introducción, Exposición, Transición, Conclusión, etc.) se consigna en el espacio apropiado. La lista de timbres, instrumentos, voces, etc. se anota en el espacio "INSTRUMENTOS" y luego se traza una línea horizontal en los segmentos en que se escucha cada uno.

El siguiente ejemplo muestra la ficha de análisis de la canción "Nowhere man", de The Beatles.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA — María del Carmen Aguilar OBRA NOWHERE MAN / FRAGMENTO — AUTOR LENNON - MC CARTNEY / INTÉRPRETE THE BEATLES									CURSO ALUMNO FECHA
FUNCIONES FORMALES	EXPOSICIÓN (INTROD)			ELABORACIÓN (TRANSICIÓN)					RECAPITULAC. / CONCLUSIÓN
TEMAS	A		B	A		B	A	B	A
MOTIVOS	– U – U – U –		U U –						
SINTAXIS secciones	I			II			III		IV
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	2 2 3+1	2 2 3+1	2 2 4	2 2 4	2 2 3+1	2 2 4	2 2 3+1	2 2 4	2 2 3+1 3+1 3+1
RITMO	Compás de 4 tiempos, subdivisión binaria								
CENTRO TONAL	Sí								
TEXTURAS	I	I/T	=/T	T	I/T	=/T	I/T	=/T	I/T
INSTRUMENTOS Voz solista (masc) Voces masc. Guit. + bajo + bat.				Solo guitarra					
OBSERVACIONES									

Cada profesor diseñará su ficha incorporando los ítems que considere necesarios, según el nivel de los alumnos, el tiempo de que se dispone para el trabajo, el grado de precisión al que se pretende llegar, etc. La ficha reproducida más arriba fue utilizada con éxito en cursos universitarios (primer curso de la carrera de Licenciatura en Artes), con estudiantes de historia del arte que no tenían conocimientos técnicos de música.

Si bien en esta primera etapa pueden usarse los espacios de la Ficha para consignar algún elemento que se considere relevante para el análisis sintáctico, es importante comenzar concentrándose sólo en la sintaxis escuchando y graficando un número suficiente de obras. Luego el análisis podrá avanzar, examinando en detalle cada uno de los elementos que contribuyen a generar la forma. Cada nueva etapa del análisis tomará a la sintaxis como punto de referencia para explorar los aspectos rítmicos, tonales, texturales, temáticos, instrumentales, etc. Las fichas confeccionadas en las primeras etapas, que sólo contienen la segmentación sintáctica de las obras, pueden ser retomadas más tarde para anotar estos nuevos aspectos.

TÉCNICA DE TRABAJO

Como se ha dicho, el abordaje del análisis sintáctico de una obra debería comenzar por una audición no dirigida, que produzca un impacto integral en los oyentes. A continuación, se les pedirá que reconozcan las oraciones y/o frases y las representen gráficamente en la ficha. Esta tarea puede requerir de varias audiciones hasta completarse.

Cuando la audición y el análisis se realizan en grupo, pueden aparecer discrepancias en la definición de la sintaxis, sobre todo si dos o más aspectos del discurso musical (ritmo, instrumentación, proceso tonal, etc.) divergen en su organización temporal. Es posible que cada oyente enfoque su atención sobre un aspecto y construya su segmentación de la obra exclusivamente sobre esa base. Por eso varias de ellas suelen ser válidas y, en realidad, son complementarias y dan cuenta de la riqueza de la obra. Es importante considerar y discutir las diversas opiniones que surjan dentro del grupo, tratando de aclarar qué aspecto de la obra dio origen a esas percepciones, corroborar las que tienen una base sólida y descartar las otras.

Este punto es de la mayor importancia en esta técnica de análisis, por dos razones fundamentales:

• En primer lugar, porque hay obras que presentan altos niveles de complejidad y su análisis da lugar a ambigüedades, resistiéndose a una interpretación unilateral.

• En segundo lugar, porque se trata de ofrecer al oyente un camino hacia el reconocimiento de sus propias percepciones, camino que debe comenzar en el punto exacto en el que el oyente se encuentra según su experiencia previa.

Esta técnica ofrece sobre todo herramientas que ayudan a enfocar la atención, tanto sobre los diferentes aspectos del objeto estudiado, como sobre el propio proceso perceptivo. Por ello es importante que el oyente disponga de un espacio en el que pueda decir qué es lo que escucha y compartir esa percepción con otros, ponerla a prueba, corroborarla o modificarla. El desarrollo de la capacidad de sostener la propia opinión o de cambiarla a partir del diálogo, trasciende la experiencia de la percepción artística y se transforma en un saludable ejercicio de convivencia democrática.

El rol del docente en este proceso consiste en escuchar las opiniones y buscar cuidadosamente en el fenómeno observado algún aspecto (temático, rítmico, tonal, instrumental, etc.) que pueda justificarlas. De esta manera podrá ofrecer al alumno una explicación acerca del origen de su percepción y aclarar confusiones y errores. Incluso es probable que el mismo docente, aunque ya haya trabajado sobre la obra y llegado a su propia versión analítica, encuentre que las observaciones del grupo lo llevan a considerar nuevos elementos que enriquecerán su percepción.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL MUSICAL

Es importante que el material que se propone para el análisis esté graduado según el nivel de dificultad que ofrece a la percepción. Se enuncian a continuación algunos factores que el profesor debería tener en cuenta para ordenar el material según su nivel de complejidad.

El primer factor es la **duración** de la pieza. La cultura del disco comercial ha acostumbrado a los oyentes a sostener su atención por períodos breves, que normalmente no pasan de los tres minutos. En las primeras etapas será recomendable entonces trabajar con piezas que no excedan esa duración.

El segundo factor es el **grado de convergencia de los distintos parámetros del lenguaje musical**. Un cierre tonal, la finalización de una porción significativa del texto, un punto de apoyo rítmico, un cambio notorio de instrumentación o de textura, un cambio en la intensidad o velocidad, etc. pueden converger en un punto del discurso colaborando para que el oyente perciba el cierre de una unidad sintáctica. Si esos parámetros divergen, el oyente percibe informaciones contradictorias que le generan dudas. Entonces, será conveniente analizar estos factores y elegir para las primeras audiciones piezas en las cuales los parámetros mencionados converjan. Una vez que los alumnos hayan desarrollado cierta habilidad, será interesante proponerles obras en las cuales estos factores ofrezcan algún grado de divergencia y estimular la discusión grupal.

El tercer factor a considerar es el **tipo de estructura sintáctica** que prevalece en la obra. Se enuncian a continuación una serie de conceptos que es importante que el profesor tenga en cuenta a la hora de seleccionar material musical para la audición.

• **Tipos de estructura sintáctica:** dentro de los estilos basados en una mecánica de composición que consiste en exponer motivos y desarrollar un discurso a partir de ellos, se pueden diferenciar cuatro tipos de estructura sintáctica, tomando en cuenta que dichos motivos se elaboren o no. (Aguilar, 1997). Estos tipos de estructura son:

- la estructura reiterativa
- la estructura periódica
- la estructura evolutiva
- el encadenamiento de motivos diferentes.

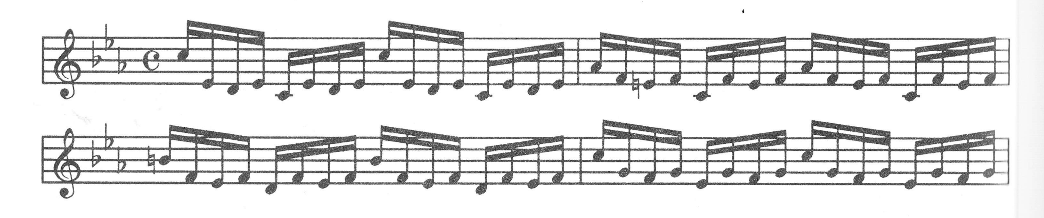
Los tipos de estructura mencionados pueden aparecer en distintos niveles de la segmentación del discurso formando frases u oraciones o construyendo secciones.

- La estructura reiterativa: se desarrolla a partir de un motivo, el cual es reiterado sin elaboración. Esta reiteración puede consistir en una repetición a la misma altura (*ostinato*) o una transposición a otra altura que conserve los rasgos rítmicos y melódicos del motivo original (secuencia).

En las estructuras reiterativas la atención del oyente no es requerida por procesos elaborativos melódico-rítmicos. En el **ostinato**, al no presentarse variación alguna del motivo, la mente suele dejar de esperar cambios y, por lo tanto, de prestar atención. Este efecto es especialmente buscado por algunos tipos de música que tienen como objetivo anular la atención del oyente y llevarlo a un estado de "mente en blanco", en algunos casos, con propósitos de índole espiritual o religiosa (Maraire, 1996). Algunos autores llaman "cíclicos" (Turino, 1992) o "de estructura circular" (Ziso, 1998) a estos estilos musicales.

En el caso de la **secuencia**, la atención del oyente se concentra en el proceso armónico sobre el cual se apoyan las transposiciones del motivo, por lo cual la armonía pasa a constituir uno de los planos de significación más relevantes para la construcción de la sintaxis y de la forma, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

J. S. Bach: Preludio N° 2, en Do Menor, del "Clave bien Temperado", Volumen I , 1ª oración



La armonía I – IV – V – I permite escuchar el cierre de una oración.

- La estructura periódica: consiste en dos partes complementarias, que sugieren al oyente una sensación de simetría. La simetría –concepto eminentemente espacial– puede ser percibida en un fenómeno temporal si los eventos registrados son iguales y/o tienen duraciones equivalentes y/o responden a ciertos códigos de generación de tensión y recuperación del estado de reposo.

La estructuras periódicas más simples están construidas a partir de dos motivos que se complementan entre sí. En este nivel mínimo de formalización se establece la relación "antecedente-consecuente" que luego se propaga a niveles superiores de la forma mediante sucesivas elaboraciones de uno o ambos motivos. Esta característica constructiva permite al oyente prever globalmente la continuación del fenómeno observado, anticipar el momento de su finalización y, eventualmente, registrar los desvíos con respecto a sus expectativas o los acontecimientos inesperados como fuente de emoción placentera. En música tonal, las estructuras periódicas están asociadas a los procesos armónicos de tensión y reposo. La idea de simetría también se aplica a este plano de significación, ya que las estructuras –sobre todo las más sencillas– suelen llegar a un pico de tensión en la zona central y a una distensión o reposo al final. Obsérvese este ejemplo:

W. A. Mozart: Sonata K. 331 en La Mayor, 1er Movimiento, 1ª oración



Una oración de dos frases, la primera termina en dominante y la segunda llega a la tónica. En el primer compás aparecen los dos motivos que plantean entre sí la relación antecedente-consecuente.

- Desvíos de la expectativa de simetría: en las estructuras periódicas, en las que el oyente espera una determinada continuación, es habitual encontrar desvíos que introducen factores de sorpresa y contribuyen para mantener concentrada la atención del oyente. Los desvíos de la expectativa de simetría más habituales son el alargamiento de una estructura por repetición o agregado de segmentos, la contracción temporal y la detención súbita del fluir del discurso sin haber llegado a un punto de cierre satisfactorio.

En el ejemplo siguiente se observa el alargamiento de una oración periódica por el agregado de un segmento.

W. A. Mozart: Sonata K. 331 en La Mayor, 1er Movimiento, 2ª oración



Elaboración de la oración anterior. En el 8° compás, en que se espera el final de la oración, aparece la apoyatura hacia la 3ª del acorde de tónica, lo cual hace necesario el agregado del segmento final.

Otro desvío del discurso –ya sea éste simétrico o no– es la elisión: el último sonido de una estructura –frase u oración– es a la vez el primero de la estructura siguiente. El siguiente ejemplo muestra una elisión:

F. Schubert: Sonata "Arpeggione", Final del 2° Movimiento y comienzo del 3°



La viola (arpeggione) toca una frase de transición (modulante) entre los dos movimientos y, al llegar a la nueva tónica, la toma como primer sonido del nuevo tema.

- La estructura evolutiva: se desarrolla a partir de la elaboración de un motivo. Suele presentar una fuerte tendencia a la asimetría, característica que no permite al oyente prever su finalización. Esto hace que las estructuras evolutivas presenten a la percepción problemas más complejos que las estructuras periódicas.

En música tonal, las estructuras evolutivas suelen desarrollarse sobre procesos armónicos abiertos o modulantes. El final de estas estructuras suele no ser suficientemente satisfactorio y requiere, en muchos casos, de un fragmento que esté construido –según las reglas del estilo– con características fuertemente conclusivas. En el siguiente ejemplo, el final de la oración no cierra satisfactoriamente:

L. van Beethoven: 5ª Sinfonía, Tema del 1er Movimiento



- El encadenamiento de motivos diferentes: es la estructura compuesta por motivos heterogéneos, que no son elaboraciones de algún motivo básico. Su unidad formal se establece al compararla con los segmentos anterior y siguiente que presenten características estructurales diferentes (periódico, reiterativo, etc.), ya que, como se ha dicho más arriba, una sucesión de estímulos completamente aleatoria no permite a la mente anticipar puntos de cierre. Por el alto grado de imprevisibilidad de estas estructuras, la mente puede tender a desconectar la atención en el momento en que comprueba que no tiene cómo anticipar posibles continuaciones.

- La sintaxis en la polifonía: la música polifónica presenta problemas específicos para la percepción de la sintaxis. Al estar construida por partes –o voces– diferentes, cada una con su propia estructura sintáctica, divide la atención del oyente en varios discursos simultáneos. La superposición de estas estructuras parciales genera además una compleja sintaxis global que, aunque tiende a imponerse a la percepción, no es simple describir.

De las estructuras mencionadas, la más fácil de escuchar es la **periódica**: sus características de simetría y previsibilidad hacen sencilla la determinación de los momentos de cierre de las frases y oraciones. Dentro de las estructuras periódicas, las más simples son las que refuerzan el fraseo rítmico-melódico mediante el texto, las resoluciones tonales, los cambios en la instrumentación o la textura. Una estructura fuertemente periódica, por su alto grado de previsibilidad, puede incluir desvíos (elisiones, ampliaciones, etc.) sin que éstos impliquen mayores dificultades perceptivas para el oyente.

En las estructuras **reiterativas** el proceso armónico sirve de guía para el reconocimiento de la sintaxis. Este puede ser simétrico o asimétrico:

- si es simétrico (ida a un punto de tensión y vuelta al reposo), el oyente puede relacionar la estructura reiterativa con la periódica y le resulta sencillo percibirla como una unidad sintáctica;

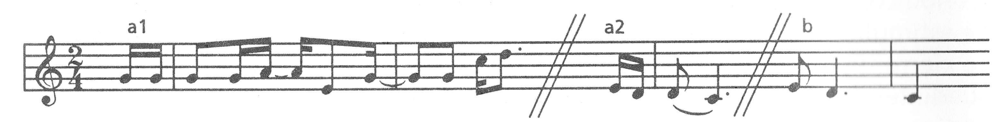
- si es asimétrico, modulante, abierto (no resolutivo), etc., el oyente asimila la estructura reiterativa a la evolutiva, por lo cual se le dificulta la percepción del punto de cierre.

Las estructuras **evolutivas** son las más difíciles de percibir. La atención suele dispersarse en el seguimiento de las elaboraciones motívicas y no es fácil determinar el momento de cierre. No es aconsejable recurrir a música construida en base a estructuras evolutivas (ni a encadenamientos de motivos diferentes) en las primeras etapas del aprendizaje. En etapas avanzadas pueden utilizarse con prudencia, eligiendo obras en las que el cierre de estas estructuras esté reforzado por algún elemento claro (una frase fuertemente conclusiva o un cambio notorio de instrumentación, textura, intensidad, etc.). También se recomienda prudencia en la selección de obras polifónicas.

EJEMPLOS DE ANÁLISIS

Se analizan a continuación tres obras de distinto grado de dificultad, ejemplificando las consideraciones que el profesor debería tener en cuenta al seleccionar una obra.

The Beatles: Let it be



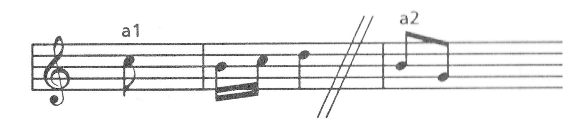
- **Secciones:** Las secciones pueden determinarse de dos maneras: 1) por la sucesión de estrofa/s y estribillo, considerando un final de sección cada vez que reaparece nuevamente la estrofa, lo cual da cuatro secciones; 2) por la articulación generada por el material de la transición, que al reaparecer al final determina dos grandes secciones.
- **Oraciones:** Los finales de oración están marcados por la llegada al centro tonal por medio de un compás instrumental.
- **Frases:** cada oración está constituida por dos frases. La segunda frase es siempre igual, tanto en la estrofa como en el estribillo. En las oraciones instrumentales el fraseo es similar al de las estrofas, por lo cual es sencillo percibirlo.
- **Miembros de frase:** en la primera frase de las estrofas no es sencillo delimitar los miembros de frase; en la segunda frase, en cambio, reaparece siempre la misma melodía organizada en dos miembros de frase. En la primera frase del estribillo la recurrencia del texto "let it be" delimita claramente cuatro miembros de frase.
- **Sugerencias didácticas:** esta canción es apropiada para las primeras etapas del trabajo. Con elementos sencillos de percibir, presenta cierto nivel de elaboración melódica, obliga a reconocer la similitud entre las "estrofas" vocales e instrumentales y permite asociar el material melódico de la transición con el de la coda. La instrumentación, si bien es ligeramente compleja, ayuda al reconocimiento de la sintaxis ya que está organizada según las oraciones y secciones.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA — María del Carmen Aguilar — CURSO / ALUMNO / FECHA

OBRA: LET IT BE — FRAGMENTO — AUTOR: LENNON - MC CARTNEY — INTÉRPRETE: THE BEATLES

FUNCIONES FORMALES	INTRO	EXPOSICIÓN		ELABORACIÓN (recap.)		TRANSIC. liquid. trans.	ELABORACIÓN (recap.)	(recap.)	CONCLUSIÓN liquid. coda
TEMAS		A	B	A	B	(b)	A B	A B	
MOTIVOS	a1	a1 a2	a2 b						
SINTAXIS secciones	I I			II		II	III	IV	(1)
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	4 4	4 3+1 4 3+1	4 3+1			4 4			4
RITMO	Compás de 2 tiempos, subdivisión binaria								
CENTRO TONAL	Tiene								
TEXTURAS	I	T				I	T	T/(=)	I
INSTRUMENTOS	Voz solista, Coro, Guitarra (Solo), Organo, Piano, Bajo, Percusión (Batería; + maracas, tambor)								
OBSERVACIONES	(1) Esta repetición del estribillo aparece en la versión del álbum "Let it be" pero no en el disco "Past Masters, Vol II"								

B. Bartók: Danza Rumana Nº 1 , (versión para Orquesta de Cuerdas)



• **Secciones:** En la determinación de secciones pueden aparecer dos criterios: 1) aislar la introducción de ritmo uniforme en una sección, y considerar que la exposición del tema (dos oraciones) forma la segunda sección y las dos oraciones elaborativa y conclusiva, la tercera sección; 2) incluir la introducción en la primera sección, junto con las dos oraciones siguientes y considerar al resto como segunda sección.

• **Oraciones:** presentan una estructura periódica (8 o 16 compases) aunque no del todo simétrica, dada la distribución irregular de miembros de frase. Es interesante notar que la duración de las oraciones 3 y 4 es exactamente el doble que la de las dos primeras. El cierre de cada oración se percibe por la llegada a la sensación de reposo melódico-armónico, por la aparición del motivo a2 que se prolonga y, en las oraciones 2, 3 y 4, se reitera antes de la prolongación.

• **Frases y miembros de frase:** las primeras frases de cada oración están construidas mediante sucesivas elaboraciones del motivo a1, cada una de las cuales se escucha como miembro de frase. Esto les confiere a las frases cierto carácter evolutivo y dificulta la segmentación, especialmente entre la primera y la segunda frase de las oraciones 3 y 4. De todos modos, al escucharse un número par de miembros de frase (4 u 8) se recupera cierta sensación de simetría. La última frase de cada oración presenta el motivo a2 y es claramente segmentable.

• **Sugerencias didácticas:** a pesar de que la duración de las oraciones de la segunda sección es el doble que las de la primera, la segmentación de oraciones se percibe sin dificultad. Sobre esta base clara, se puede realizar un trabajo interesante de reconocimiento de miembros de frase.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA	María del Carmen Aguilar	CURSO
OBRA DANZA RUMANA Nº 1 (Versión orq. de cuerdas) FRAGMENTO	AUTOR BÉLA BARTÓK INTÉRPRETE	ALUMNO FECHA

FUNCIONES FORMALES	INTRODUC · EXPOSICIÓN (EXPOSICIÓN · ELABORACIÓN) · ELABORACIÓN · CONCLUSIÓN
TEMAS	A
MOTIVOS	a1: u – u u · a2: – u · (•—•) – u
SINTAXIS secciones	Ⓘ Ⓘ · Ⓘⓘ · Ⓘⓘⓘ Ⓘⓘ
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	a1 4 · a2 4 · a1 4 · a2 4 · a1 4 · 4 · 4 · a2 4 · a1 4 · 4 · 4 · a2 4 (* *)
RITMO	unif. ① · Compás de 2 tiempos, subdivisión binaria ---> ---> * rallentando --->
CENTRO TONAL	Tiene
TEXTURAS	Ⓘ · Ⓣ
INSTRUMENTOS Cuerdas	————
OBSERVACIONES	① Se mantiene como acompañamiento.

J. S. Bach: **Giga de la Suite para Orquesta Nº 3,** en Re Mayor



• **Secciones:** se escuchan dos secciones, diferenciadas por un cambio en las funciones formales: la primera sección cumple la función expositiva y la segunda, la función elaborativa.

• **Oraciones:** La primera sección consta de dos oraciones: la exposición del tema y su reiteración. El cierre de las oraciones se advierte por la llegada a un punto de reposo melódico-armónico. La segunda sección está articulada en seis oraciones de diferente extensión, cuyo cierre está determinado por la llegada a puntos de reposo armónico.

Las oraciones 1, 2 (su reiteración), 5 y 8 (reiteración de 5) muestran una estructura interna mixta, con frases periódicas y evolutivas. La oración 3 y su reiteración 6 tiene una estructura periódica, pero es modulante. La oración 4 y su reiteración 7 si bien tiene una estructura temporal simétrica, pasa por sucesivas modulaciones, lo cual distorsiona la percepción de la simetría.

• **Frases y miembros de frase:** en las oraciones 1 y 2 las tres primeras frases son periódicas; la primera presenta dos miembros de frase formados por los motivos a1 y a2, que generan la sensación de antecedente-consecuente. La segunda frase elabora dichos motivos; la tercera secuencia una variante del motivo a2. La cuarta frase es evolutiva, con fragmentos en secuencia y requiere de la frase conclusiva de tres compases para un satisfactorio final.

En la segunda sección, las frases de la oración 3 plantean nuevamente la relación periódica entre los dos motivos. Las frases de la oración 4 tienen una estructura periódica con fragmentos secuenciales. En la oración 5, luego de una frase periódica se desarrolla una larga frase evolutiva, con fragmentos en secuencia y un miembro de frase conclusivo. La inestabilidad provocada por la frase evolutiva hace necesarias las dos frases con las que concluye la oración.

• **Sugerencias didácticas:** si bien la determinación de oraciones es sencilla, la presencia de frases evolutivas, asimétricas y con un proceso de tensiones no previsible, ofrece cierto grado de dificultad. Por ello esta obra debe ser trabajada cuando el alumno haya desarrollado un buen entrenamiento en segmentación sintáctica.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA	María del Carmen Aguilar	CURSO
OBRA SUITE PARA ORQUESTA Nº 3 / **FRAGMENTO** GIGA	**AUTOR** J. S. BACH / **INTÉRPRETE**	ALUMNO / FECHA

FUNCIONES FORMALES	EXPOSICIÓN	ELABORACIÓN	CONCLUSIÓN
TEMAS	A		
MOTIVOS	a1 U – U – ; a2 U U – U U –		
SINTAXIS secciones	I	II	
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	a1 a2 — 4 4 4 9 3 4 4 4 9 3	a1 a2 — 4 4 4 4 8 4 13 4 3 4 4 4 4 8 4 13 4 3	
RITMO	No uniforme, pulsado, compás de 2 tiempos, subdivisión ternaria		
CENTRO TONAL	Tiene		
TEXTURAS	Ⓣ Ⓣ/⊜ Ⓣ Ⓣ/⊜	Ⓣ ⊜ Ⓣ⊜ Ⓣ ⊜ Ⓣ⊜ Ⓣ	
INSTRUMENTOS			
Vientos (metales)			
Vientos (maderas)			
Cuerdas			
Percusión (timbal)			
OBSERVACIONES			

CAPÍTULO 3

LA PERCEPCIÓN DEL RITMO

Ni el agua que transcurre torna a su manantial
Ni la flor desprendida de su tallo
Vuelve jamás al árbol que la dejó caer.
Li Po

El ritmo es la relación de los intervalos de tiempo que se generan entre los momentos de aparición de los sonidos. Cuando estudiamos el ritmo estamos enfocando el aspecto temporal del fenómeno musical.

El ritmo se percibe con el cuerpo. Los ritmos afectan básicamente nuestra respuesta motriz y sugieren diferentes tipos de movimiento. Nuestro cuerpo, puesto en contacto con la fluidez de un ritmo libre o la enérgica reiteración de un ritmo uniforme, tiende espontáneamente a responder acompañándolos con movimientos, siempre –claro está– que no se encuentre trabado por una historia personal de educación rígida. Nada mejor que la danza para comprender el ritmo. Todo lo que se diga aquí quedará en un planteo teórico si no se permite al cuerpo acompañar la experiencia perceptiva y encontrar en sus propios movimientos las raíces del ritmo.

El ritmo, es decir, la organización temporal de los sonidos, es el plano perceptivo básico que nos permite construir la sintaxis musical. Por eso, para profundizar en el análisis sintáctico de la música es necesario encarar el trabajo auditivo sobre el ritmo.

La teoría del ritmo que aquí se expone se basa en los estudios de Grosvenor Cooper y Leonard Meyer (Cooper & Meyer, 1960) retomados y elaborados por Francisco Kröpfl (Kröpfl y Aguilar, 1989). Dentro de este marco teórico se elabora un conjunto básico de conceptos, el mínimo que los alumnos necesitan conocer para analizar auditivamente el fenómeno rítmico.

LA PERCEPCIÓN DEL RITMO

Hay dos aspectos del sonido que influyen sobre nuestra percepción desde el punto de vista temporal: el momento en que aparece el sonido, y su duración. A los efectos de percibir ritmos, el **momento de ataque**, es decir, el momento en que el sonido aparece, es el factor más relevante.

La percepción registra cada momento de ataque y, poniendo en juego la capacidad de memorizar, compara los intervalos de tiempo que van sucediéndose entre los sonidos y determina si son iguales o diferentes.

El otro aspecto temporal del sonido, su **duración**, juega un papel secundario en la percepción del ritmo, aunque es importante para provocar respuestas emocionales ante la música. (Ver Barenboim, 2008). La duración actúa como elemento de articulación, uniendo o separando perceptivamente los sonidos, es decir, generando un flujo sonoro continuo o intercalando silencios.

Al comparar los intervalos de tiempo entre sonidos se delimitan dos campos rítmicos claramente diferenciados: el **campo uniforme**, en el que los sonidos están separados por intervalos de tiempo iguales y el **campo no uniforme**, en el que dichos intervalos son diferentes.

En ambos campos, los sonidos aparecen sucesivamente, uno por uno, pero nuestra percepción, si bien los registra como entidades individuales, opera sobre ellos en su intento de comprender el discurso musical.

Las dos operaciones esenciales que nuestra percepción realiza con los sonidos individuales son el **agrupamiento** y la **jerarquización**. En cada campo rítmico estas operaciones presentan modalidades específicas, que se estudian a continuación.

CONCEPTOS TEÓRICOS

Para explicar satisfactoriamente la percepción de los ritmos es necesario tener en cuenta los siguientes conceptos, que deberían construirse mediante la audición de ejemplos sonoros:

• **Ritmo uniforme y ritmo no uniforme:** El ritmo uniforme está formado por sonidos separados entre sí por intervalos de tiempo iguales.

El ritmo no uniforme está formado por sonidos separados entre sí por intervalos de tiempo distintos.

• **Ritmo libre y ritmo pulsado:** El ritmo libre es el ritmo no uniforme constituido por sonidos separados por intervalos de tiempo no proporcionales.

El ritmo pulsado es el ritmo no uniforme constituido por sonidos separados por intervalos de tiempo proporcionales entre sí (un intervalo de tiempo dura el doble, o la mitad, un tercio, etc. que el otro).

Esta proporcionalidad permite que la percepción tome conciencia de la constante que la regula y atribuya a esta constante un valor de "unidad de medida", que se llamará **pulso**.

ritmo

pulso

En los ritmos pulsados, la atención puede concentrarse también sobre la proporcionalidad existente entre los intervalos de tiempo menores que un pulso y percibir un segundo nivel de unidad de medida, o subpulso llamado **subdividisión.**

ritmo

pulso

subdivisión

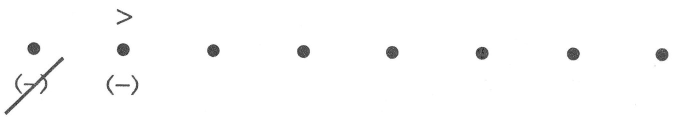
• **El acento**: El acento es la mayor jerarquía que nuestra percepción atribuye a un sonido respecto a otros, reconociendo un efecto de apoyo o reposo sobre dicho sonido. Hay diversos factores que llevan a la percepción a considerar acentuado un sonido.

• **Factores de acentuación en el campo uniforme**

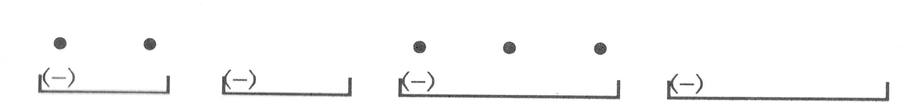
- **acento posicional:** En el campo de los ritmos uniformes, opera en primer lugar el acento posicional. Este es un fenómeno perceptivo por el cual el oyente tiende a otorgar jerarquía al primer sonido que escucha, por ser el primero que atrae su atención.



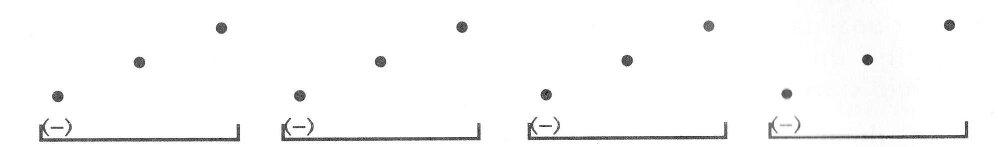
Si en los sonidos posteriores aparecen suficientes elementos como para jerarquizar alguno de ellos y considerarlo acento, el acento posicional atribuido al primer sonido se debilitará perceptivamente.



En el campo uniforme opera además la Ley de Similitud de la Gestalt, que dice: "*los elementos semejantes se agrupan*". La percepción agrupa sonidos sucesivos de igual intensidad, altura o timbre, atribuyéndole un acento al primer sonido de cada grupo.



- acento tónico: Esta ley gestáltica también lleva a agrupar sonidos por su movimiento melódico, uniendo series de sonidos que van del grave al agudo o viceversa. En este caso actúa otro factor de acentuación, el acento tónico, atribuido por la percepción al sonido más grave de un giro melódico. El sonido más agudo también suele ser atractivo para la percepción, generando un efecto de tensión, por lo cual lo distinguiremos del acento llamándolo "pico de tensión".



- acento dinámico: Como una derivación de la Ley de Similitud (*"los elementos diferentes se separan"*), si en un ritmo uniforme aparece algún sonido de mayor intensidad que los otros, será percibido como acento. Este factor de acentuación es el acento dinámico.



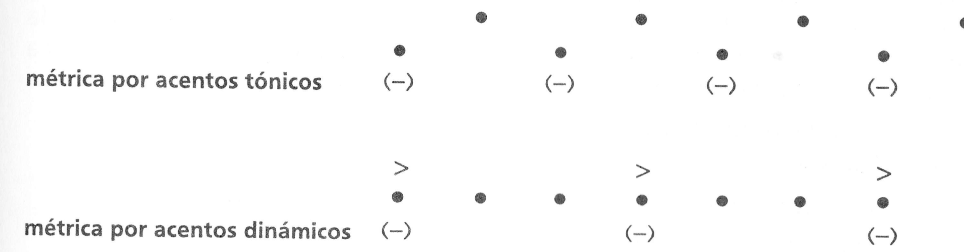
- acento por cambio armónico: El oyente suele atribuir la función de acento al sonido sobre el cual cambia el acorde de la armonía. Aquí también será útil distinguir la sensación que transmite un acorde de reposo o apoyo, que dará lugar a un acento, de la que produce un acorde tenso, que en ciertos casos puede percibirse como un "pico de tensión".

- acento del texto: Si se canta un texto con ritmo uniforme, la aparición de la sílaba acentuada de una palabra atrae la atención y lleva al oyente a identificar un acento sobre ese sonido.

- generación de la métrica: Si los sonidos de un ritmo uniforme no están objetivamente diferenciados por altura, intensidad, timbre u otros factores, la percepción pone en juego la Ley de Simplicidad de la Gestalt, que dice: *"la percepción favorece la construcción de formas simples"*. En este caso, apelará a los agrupamientos binarios, la simetría y la periodicidad, tendiendo a unir los sonidos en grupos de a dos y/o a generar construcciones de tipo antecedente/consecuente. Esta tendencia da lugar al fenómeno conocido como métrica, es decir, la expectativa de que aparezcan nuevos acentos a intervalos regulares.



La aparición regular de acentos tónicos o dinámicos también da lugar a una métrica.

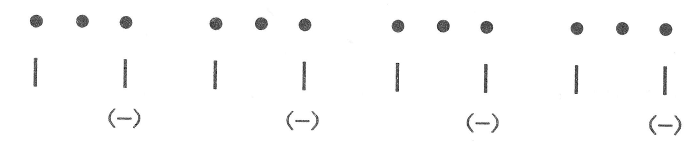


• **Factores de acentuación en el campo no uniforme**

- acento agógico: En el campo no uniforme actúa la Ley de Contigüidad de la Gestalt, que dice: *"los elementos próximos se agrupan"*. La percepción agrupa los sonidos muy cercanos con el sonido de mayor duración más próximo, es decir, con el sonido que permanece más tiempo expuesto a la percepción, ya sea porque tiene duración real o porque está seguido de silencio. Este sonido es percibido como el de mayor jerarquía en el grupo y recibe el nombre de acento agógico.



- generación de la métrica: En los ritmos no uniformes pulsados, la aparición regular de acentos agógicos sobre ciertos pulsos genera una métrica.



- otros acentos: En el campo no uniforme pueden operar también todos los factores de acentuación enunciados para el campo uniforme: acento posicional, acento tónico, acento dinámico, acento por cambio armónico y acento del texto.

• **Convergencias o divergencias acentuales:** Los factores de acentuación mencionados pueden converger sobre el mismo sonido reforzándose mutuamente. La convergencia de estos acentos genera agrupamientos y jerarquizaciones claras, que se perciben sin dificultad.

Si estos factores divergen, la percepción se encuentra ante un objeto mucho más complejo. Aparecen situaciones de ambigüedad que obligan a decidir si se privilegiará uno u otro factor o se sostendrá la ambigüedad.

En el caso de música con texto es importante observar si los acentos del ritmo respetan o contradicen las acentuaciones propias de las palabras.

• **La célula rítmica:** La célula rímica es el conjunto formado por un acento y los sonidos no acentuados que dependen de él. Puede estar formada sólo por el acento o incluir sonidos no acentuados previos al acento, que constituyen la **anacrusa,** o sonidos posteriores al acento, la **desinencia**. La célula rítmica también puede ampliarse incluyendo un segundo acento de menor jerarquía.

Los células rítmicas pueden ser:

- según el tipo de comienzo:
    - anacrúsicas: aparecen sonidos no acentuados previos al acento;
    - téticas: el primer sonido es el acentuado;
- según el tipo de final:
    - suspensivas: luego del acento, continúan otros sonidos no acentuados;
    - resolutivas: el último sonido es el acento.

En los ritmos no uniformes el acento agógico agrupa claramente a los sonidos no acentuados más próximos, por lo que la determinación de las células rítmicas suele ser sencilla (salvo que aparezcan fuertes divergencias con otros acentos). En los ritmos uniformes, en cambio, el agrupamiento de sonidos depende de factores que no son rítmicos (altura, intensidad, armonía), por lo que la determinación de las células suele ser mucho más ambigua. En música con texto, la organización natural de las palabras y su acentuación son factores importantes para construir perceptivamente las células rítmicas (Aguilar, 1991 y 2008).

• **Representación gráfica de la célula rítmica:** Se propone para su representación, la grafía de análisis de la prosodia griega:

Sonido acentuado: —

Sonido no acentuado: ◡

• **Células rítmicas simples:** Son las células que contienen un solo sonido acentuado.

[—] (tética y resolutiva)

[— ◡] (tética y suspensiva)

[◡ —] (anacrúsica y resolutiva)

[◡ — ◡] (anacrúsica y suspensiva)

• **Células rítmicas ampliadas:** Las células simples pueden ampliarse de dos maneras: por el agregado de sonidos débiles y por la aparición de un acento subordinado.

Cuando se agregan sonidos débiles no cambia la percepción de las características básicas de las células rítmicas simples:

- una célula anacrúsica resolutiva se puede ampliar agregando sonidos débiles en la anacrusa:

[◡ —]

[◡◡◡—]

- una célula anacrúsica suspensiva se puede ampliar agregando sonidos débiles tanto en su anacrusa como en su desinencia:

[◡ — ◡]

[◡◡ — ◡]

[◡ — ◡◡]

- una célula tética suspensiva se puede ampliar agregando sonidos débiles en la desinencia:

[— ◡]

[— ◡◡]

El agregado de un acento subordinado [-] a una célula simple que tiene un acento principal [—] no modifica la percepción de que se trata de una sola célula, a pesar de contener dos acentos:

[-◡—] [—◡-] [◡-◡—] [◡-—◡] [—◡-◡] [◡-—] [—-◡]

• **Reconocimiento de la métrica y el compás:** En los ritmos pulsados, la aparición de pulsos acentuados a intervalos regulares origina la métrica, es decir, genera la expectativa de que sigan apareciendo acentos a los mismos intervalos de tiempo. La percepción es capaz de reconocer la unidad formada por el pulso acentuado y los pulsos débiles que siguen hasta el próximo acento que espera. Esta unidad es denominada **compás**.

La música que más frecuentemente se escucha está organizada por la métrica, es decir, está basada en ritmos pulsados con acentuación regular. Por eso, es útil aprender a reconocer auditivamente los compases y a contar cuántos compases tiene cada frase y oración para que sea más fácil percibir globalmente sus extensiones relativas.

Las métricas más usuales corresponden a compases de dos, tres y cuatro pulsos o "tiempos"; la práctica de reconocer y contar compases debería empezar por ellos, y luego abordar la audición de obras musicales en las que aparezcan otros tipos de compás.

• **Reconocimiento de la subdivisión:** En los ritmos pulsados puede ser importante concentrar la atención sobre la proporcionalidad entre los intervalos de tiempo menores que un pulso y percibir un segundo nivel de unidad de medida llamado **subdivisión**.

Esta subdivisión puede ser binaria o ternaria: dos o tres unidades de medida por pulso. Los compases más usuales, de dos, tres y cuatro tiempos suelen tener ambos tipos de subdivisión. En ciertas obras musicales, la percepción de la subdivisión puede ser útil para determinar la sintaxis.

• **Otros problemas rítmicos:** En las obras propuestas para el análisis pueden presentarse diversos cambios rítmicos, ya sea en el transcurso de una unidad sintáctica o entre unidades distintas:

- cambios de tipo de ritmo: uniforme/no uniforme (libre o pulsado);
- cambios de compás;
- cambios de subdivisión;

Para una mejor comprensión de estas obras será necesario, entonces, estudiar la relación entre estos cambios y la sintaxis musical.

Pueden aparecer también cambios en la velocidad del pulso: *rubato, rallentando* o *accellerando*. Dependiendo del contexto, estas perturbaciones serán percibidas como tales o sugerirán la aparición de ritmos libres, lo cual debe ser puesto en discusión. Estos cambios suelen tener relación con las funciones formales que se detectan a lo largo de la obra. (Ver Capítulo 5).

TÉCNICA DE TRABAJO

Para comenzar la actividad específica sobre percepción del ritmo es conveniente que los alumnos ya hayan trabajado en el reconocimiento auditivo de la sintaxis de obras musicales y sean capaces de reconocer y representar gráficamente las oraciones, frases y miembros de frase.

El trabajo sobre el ritmo puede comenzar con ejemplos cantados en ritmo uniforme y no uniforme, tanto libre como pulsado. La representación gráfica que se ha mostrado más arriba, de un punto por sonido, ayuda a establecer claramente las diferencias entre estos ritmos.

A continuación, es interesante explicar brevemente los postulados de la teoría de la Gestalt y ponerlos a prueba con simples ejercicios de audición de ritmos, para que los alumnos comiencen a observar cómo actúa su propia percepción agrupando y jerarquizando sonidos:

- se puede comenzar con ritmos uniformes constituidos por sonidos de igual altura e intensidad, y observar la tendencia a adjudicar el acento posicional al primer sonido y a agrupar los restantes de maneras simples;
- luego, se hacen oír ritmos uniformes, en los que la altura o la intensidad varíen, observando cómo la mente agrupa y jerarquiza los sonidos en cada caso;
- a continuación se escuchan ritmos no uniformes, tanto libres como pulsados, observando la tendencia a adjudicar el acento (agógico) al sonido más largo;
- luego se presentan ritmos pulsados en los que los acentos agógicos generen métrica y se define el compás;

- finalmente se ofrecen ejemplos en los que los acentos divergen, observando cómo la percepción encara y resuelve la ambigüedad generada por esta información contradictoria.

AUDICIÓN DE EJEMPLOS MUSICALES

Luego de haber realizado esta ejercitación básica se puede encarar la audición de música, comenzando con breves trozos cantados o grabados que ejemplifiquen los fenómenos enunciados. Este entrenamiento auditivo se aplicará luego al análisis de obras.

Es conveniente que los primeros ejemplos muestren ritmos uniformes, libres y pulsados claramente diferenciados. Se puede sugerir a los alumnos que se muevan libremente con ellos y que asocien cada tipo de ritmo con el estilo y género musical respectivo.

Luego se aborda el trabajo específico sobre ritmos pulsados, que son los que predominan en el entorno musical de los estudiantes. Los sencillos ejercicios que se enumeran a continuación pueden ayudar a resolver los problemas que aparecen en el reconocimiento de ritmos pulsados.

• **Reconocer el pulso**

- Escuchar música pulsada acompañándola con movimientos corporales leves (balanceo del cuerpo, pasos, etc.). Trasladar estos movimientos a suaves golpes dados con el pie y luego con la mano. Comprobar su uniformidad. En esto consiste el reconocimiento corporal del pulso.

- Cantar canciones mientras se marca el pulso con el pie, la mano o movimientos de otro tipo.

• **Reconocer el acento sobre un ritmo pulsado**

- Una vez percibido el pulso, pedir a los alumnos que presten atención a aquellos pulsos que producen una sensación de mayor apoyo. Sobre la base de los movimientos corporales suaves que siguen los pulsos, intensificar el movimiento en el momento en que se cree percibir un acento. Luego prestar atención a la aparición regular de estos acentos y determinar el compás contando cuántos pulsos hay de un acento al otro. Comprobar si este compás permanece invariable a lo largo de la pieza.

- Escuchar música basada en compases de dos, tres y cuatro tiempos y ejercitar la marca de los compases con los gestos habituales de dirección. Cuidar que el movimiento de la mano hacia abajo, que marca el acento, sea más enérgico que los otros.

- Escuchar una pieza que contenga algún cambio de métrica; una vez instalado el registro corporal de la métrica inicial, percibir el momento en que ésta cambia. Verificar si la nueva métrica se mantiene o si vuelve a cambiar.

- Escuchar una pieza en la que aparezcan momentos en que el pulso frena (*rallentando, meno mosso*) o acelera (*accellerando, piu mosso*), verificar si el compás se mantiene invariable a pesar de que los pulsos aparecen más distanciados o más próximos.

• **Contar cuántos compases tiene cada frase**

- Delimitar auditivamente las oraciones y frases de una pieza. Determinar el compás y observar que cada compás puede ser percibido corporalmente como una unidad. Contar cuántos compases tiene cada frase.

- Escuchar un ejemplo musical en el que todas las frases tengan la misma cantidad de compases (las más simples suelen tener cuatro compases). Una vez que se contaron los compases de las primeras frases, dejar de contar y, tratando de percibir globalmente la duración de las frases, marcar con un gesto las entradas de las frases nuevas.

- Escuchar una pieza que, además de frases de igual extensión, incluya algunas de extensión diferente. Contar los compases de la primera frase y apostar al momento en que terminará la siguiente. Observar si terminó donde se esperaba o no. Volver a escuchar identificando las frases de igual y diferente extensión. Este ejercicio introduce los conceptos de simetría y asimetría, esenciales para comprender el discurso musical.

• **Escuchar el tipo de comienzo de un ritmo**

- Determinar las frases y oraciones de una pieza. Reconocer el compás y ubicar el primer acento. Cantar el comienzo de la primera frase, relacionándolo con el primer acento: observar si aparecen sonidos débiles antes de éste para determinar si el comienzo es anacrúsico o tético. Repetir la práctica con las demás frases y oraciones.

• **Reconocer la subdivisión**

- Escuchar piezas que presenten una subdivisión clara, marcar el pulso y, prestando atención a la melodía y/o el acompañamiento, acompañar el pulso con sílabas: "ta-te" (en el caso de la subdivisión binaria), o "ta-te-ti" (para la subdivisión ternaria), haciendo coincidir la primera sílaba con el momento del pulso. Verificar la uniformidad del ritmo de las sílabas.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL MUSICAL

Para realizar los ejercicios mencionados, el profesor necesita organizar su material grabado de manera de disponer de ejemplos de los diversos tipos de ritmos. Se sugieren a continuación algunas obras que pueden servir de ejemplo:

• **Ritmo libre**

- Canto Gregoriano;
- *Cadenzas* de obras barrocas y clásicas;
- Recitativos de óperas y oratorios;
- Obras contemporáneas de diversos autores;
- B. Bartók: For Children, N°16 y 25;
- The Beatles: Within you, without you (introducción, que luego cambia a ritmo pulsado), A day in the life (transición con pérdida del pulso + ritmo uniforme), Paperback writer (en introducción y transición), It's all too much (en introducción), Here, there and everywhere (en introducción), Love you to (en introducción);
- Queen: Mustapha, Dead on time, You are my best friend (en introducción), In only seven days (en final).

• **Ritmo uniforme**

- J. S. Bach: El Clave bien temperado: Preludios N° 1 en Do Mayor, N° 2 en Do Menor (con una intercalación de ritmo libre) y N° 5 en Re Mayor (hasta la cadencia);
- J. S. Bach: numerosos movimientos de Sonatas y Partitas para violín y cello (p. ej.: Sonata violín 1: Presto, Partita 1: Doubles y Corrente, etc., Suites cello 1 y 4: Preludios, etc.);
- R. Schumann: Album para la Juventud, N° 14 "Pequeño Estudio";
- F. Chopin: Preludio op. 28 N° 19;
- Música que comienza con un ritmo uniforme que luego se transforma en pulso; (ver en el Capítulo 5, B. Bartók: Mikrokosmos, N° 40 "In Yugoslav Mode"); The Beatles: Getting better, Lucy in the sky with diamonds, Good day sunshine;
- Música que comienza con un ritmo uniforme que luego se transforma en subdivisión; en sonatas clásicas, numerosos ejemplos de obras que comienzan con un "bajo albertino"; The Beatles: She is leaving home, Get back.

- **Alternancia de ritmos**
  - Canciones y danzas tradicionales de diversas culturas, en los que se alternen y superpongan ritmos libres, uniformes y pulsados (ver colección de la UNESCO, Colección OCORA de Radio France, colección Global Meditation, etc.);
  - Recitativos y arias de óperas y oratorios, que permitan asociar el cambio de ritmo (de libre a pulsado) con situaciones dramáticas específicas;
  - Queen: Bicycle race, Bohemian rhapsody, Let me entertein you, Lazing on a Sunday afternoon, Good company.
- **Compases de 2, 3 y 4 tiempos**
  - Música pulsada que permita reconocer fácilmente el compás, sobre compases de dos, tres y cuatro tiempos.
- **Otros compases**
  - B. Bártok: Mikrokosmos, N° 113 y 115;
  - P. Tchaikovsky: 6ª Sinfonía, 2° movimiento (en compás de 5 tiempos);
  - Album "Take Five" de Dave Brubeck;
  - The Beatles: Within you, without you (incluye sección en compás de 5 tiempos);
  - Folklore venezolano (merengue caraqueño) en compás de 5 tiempos;
  - Folklore de los Balcanes en compases de 5, 7, 10 y 11 tiempos y otras combinaciones rítmicas.
- **Cambios de compás y/o de subdivisión**
  - The Beatles: For the benefit of Mr. Kite, Two of us, The inner light, Don't let me down, We can work out it, Revolution, You know my name, All you need is love, I me mine, Good day sunshine, She said (cambio de compás), Good morning (cambio de subdivisión);
  - Queen: Mustapha, Jealousy, Don't stop me now, More of that jazz, I'm in love with my car, Sweet lady, The Prophet's song (cambio de compás).
- **Cambios de velocidad**
  - A. Dvorak: Danzas Eslavas op. 46;
  - Theodorakis: Danza de Zorba;
  - Música de Mary Poppins: "Chim-chim"; "Supercalifragilistic", etc.;
  - The Beatles: All together now, Love you to.

Los ejemplos usados para reconocimiento del pulso deberían tener, en el comienzo del trabajo, un pulso audible, es decir, que algún instrumento toque el ritmo uniforme que corresponde al pulso. Luego se puede escuchar música pulsada en la que sea necesario extraer el pulso como unidad de medida sin que se lo oiga tocado por instrumentos.

Al comenzar el trabajo de reconocer el compás, los ejemplos usados deberían tener una métrica claramente reconocible, en lo posible con los acentos reforzados por algún instrumento. Luego, se pueden presentar ejemplos en los que sólo los acentos agógicos o armónicos hagan audible la métrica y finalmente, ejemplos más ambiguos.

En el caso de presentarse obras con cambios de compás o subdivisión, la percepción se facilita si estos cambios tienen una clara relación con la segmentación sintáctica.

EL ASPECTO RÍTMICO EN EL ANÁLISIS DE OBRAS

Una vez que los alumnos desarrollen cierta habilidad en la percepción de ritmos pueden aplicarla al análisis de obras. En la Ficha de Análisis está previsto el ítem "Ritmo", en el que se anotan todos los aspectos rítmicos de la obra en correspondencia vertical con la segmentación sintáctica. Siguiendo los pasos propuestos en la Guía de Audición, se observa el planteo rítmico de la obra y los eventuales cambios.

GUÍA DE AUDICIÓN

RITMO

El ritmo ¿es uniforme/libre/pulsado?
¿Permanece igual o cambia a lo largo de la pieza?
Si es pulsado ¿en qué compás está? ¿El compás se mantiene o cambia? ¿Dónde?
¿Cuál es la subdivisión? ¿Se mantiene o cambia? ¿Dónde?
¿Cuántos compases tiene cada frase/oración?
¿Reconozco alguna organización rítmica específica?

El planteo rítmico de la pieza se anota del lado izquierdo de la ficha, coincidiendo con el comienzo del gráfico de la sintaxis. Si se perciben cambios en el tipo de ritmo, en el compás o la subdivisión se los anota en correspondencia vertical con la unidad sintáctica en que aparecen.

La última pregunta permite asociar lo escuchado con algún tipo de ritmo o género musical conocido (rap, recitativo, vals, etc.).

En la siguiente ficha se muestra el análisis de la canción de The Beatles, "Lucy in the sky with diamonds", en la cual aparecen cambios rítmicos relacionados con la sintaxis.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA	María del Carmen Aguilar	CURSO / ALUMNO / FECHA
OBRA LUCY IN THE SKY WITH DIAMONDS FRAGMENTO	AUTOR JOHN LENNON INTÉRPRETE THE BEATLES	

FUNCIONES FORMALES	INTR	EXPOSICIÓN	ELABORACIÓN	TR	EXPOSIC.	ELABORACIÓN	TR	RECAP.	TR	ELABORACIÓN	TR	CONCLUSIÓN RECAP. · LIQUIDACIÓN
TEMAS		A			B	A		B		A		B
MOTIVOS		a — U U			b – U U U – U							
SINTAXIS secciones	Ⓘ					Ⓘⓘ				Ⓘⓘⓘ		
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	4	9 (4 5) 10 (4 6) / 9 10	8 (4 4)	4	1 4 2 1	9 10 8	4	1 4 2 1		9 9	1	4 4 4 4 FADING →
RITMO	unif. 3t	no uniforme compases de 3 tiempos subd. binaria		un 4t	no unif. ① 4t s.bin.	compases de 3 tiempos subd. binaria	un 4t	no unif. ① 4t s.bin.		comp. de 3 tiempos subd. binaria	un 4t	no unif. ① 4t s.bin.
CENTRO TONAL	Tiene											
TEXTURAS	⊖	Ⓣ			Ⓘ/Ⓣ	Ⓣ		Ⓘ/Ⓣ		Ⓣ		Ⓘ/Ⓣ
INSTRUMENTOS												
Voz masculina		(reverb.)			voz coro	(reverb.)		voz coro				
Clave (sint.)												
Bajo												
Batería												
Organo												
OBSERVACIONES	① ó 2 tiempos, binario, en cuyo caso la cantidad de compases se duplica.											

CAPÍTULO 4

LA PERCEPCIÓN DE LOS TEMAS MUSICALES

Así nos pasa en la música:
primero hay que aprender sencillamente a oír una figura y una melodía,
a sacarla con el oído, a distinguirla, a aislarla
y delimitarla como una vida en sí misma.
Friedrich Nietzsche

Podría decirse que el tema de una obra musical es una melodía que contiene la suma de rasgos que definen el perfil propio de la obra y permiten diferenciarla de otras. Solemos recordar el tema al evocar la obra en nuestra memoria, aunque no podamos definir sus rasgos con claridad. Quizá sea sólo un par de giros melódicos o un conjunto de palabras con su melodía; quizá lo recordemos envuelto en una determinada sonoridad o cualidad tímbrica, pero, en todos los casos, aparecerá en nuestra memoria como el sello identificatorio de la pieza, como aquello que la hace inconfundible.

Para que esto suceda, el compositor ha agrupado los sonidos de cierta manera particular, otorgando una cualidad específica a esa melodía. Nuestra mente reconstruye esas agrupaciones de sonidos, reconoce que tienen una jerarquía destacada dentro de la obra y esto le permite recordarlas.

Volviendo a Leonard Meyer y sus continuadores, en este capítulo se tratarán en detalle algunos aspectos del mecanismo perceptivo de construcción de configuraciones significativas y el proceso que ponemos en juego como oyentes para comprenderlas y recordarlas.

LA PERCEPCIÓN DE TEMAS

El **tema** de una obra musical es, desde el punto de vista del compositor, el material rítmico, melódico y armónico que le servirá de germen para el desarrollo de su discurso. Desde el punto de vista del oyente, es una configuración rítmico-melódica que ofrece un alto grado de pregnancia e incluye la suficiente información y la redundancia necesarias como para que se la recuerde como el fragmento más representativo de la obra. El oyente es capaz de recordar el tema, y en ciertos tipos de música, puede reconocerlo aún en el caso de que el soporte tímbrico varíe con respecto al que en primera instancia apoyó su experiencia de audición.

El tema está construido a partir de **motivos**, organizaciones mínimas de alturas con un ritmo. En la tradición musical occidental, la altura del sonido ha sido el parámetro privilegiado a los efectos de construir motivos. Sucesiones de alturas agrupadas por medio de determinados ritmos han constituido durante siglos la materia básica de los temas que originan el discurso musical. En el siglo XX, las experiencias de sustituir la altura por otros atributos del sonido (timbre, intensidad, articulación) han extendido la idea de tema a campos perceptivos más amplios. Asimismo, la corriente llamada "atematismo" (Alois Hába) ha propuesto eludir las repeticiones melódicas, como una continuación de la liberación armónica de Schönberg (Paz, 1971).

La identificación del tema de una obra supone dos requisitos por parte del oyente. En primer lugar, necesita un cierto grado de experiencia previa con respecto al **código** utilizado por el compositor, tanto en sus aspectos rítmicos como en lo referido al sistema de selección de alturas empleado. El problema de la adquisición intuitiva de estos códigos a partir de la inserción en una determinada cultura ha sido estudiado por Meyer (1956 y 1967, 1994) y discutido por Umberto Eco (1984 y 1985), entre otros.

En segundo lugar, el oyente tiene que poner en juego una **audición activa**, que incluye cierto grado de compromiso intelectual y afectivo con la audición. La satisfacción de expectativas o su frustración otorga significado a lo escuchado, a la vez que despierta en el oyente estados emocionales que colaboran en el proceso de reconocimiento y memorización (Meyer, 1956, 1994, Jackendoff, 1992, Barenboim, 2008).

La Teoría de la Información ha descripto las condiciones necesarias para que se produzca la transmisión y recepción de mensajes, proponiendo los conceptos de **cantidad de información** –es decir, la originalidad o grado de imprevisibilidad de un mensaje– y de **redundancia** –o sea, la reiteración de elementos del mensaje que garantizará su inteligibilidad (Moles, 1975).

Aplicados a la transmisión de mensajes musicales, estos conceptos pueden ser planteados en términos de **permanencia**, **cambio** y **retorno**. El oyente es capaz de reconocer los rasgos rítmicos y melódicos de las configuraciones que ha percibido y de prestar atención a la **permanencia** de dichos rasgos a lo largo de la obra, a los **cambios** que experimentan (o a la aparición de información nueva) y a su eventual **retorno** luego de la aparición de rasgos diferentes. Estos conceptos dan cuenta, entonces, de la proporción entre cantidad de información y redundancia que el compositor administra para mantener activa la atención del oyente, entre los límites extremos de la constante satisfacción de las expectativas y su constante frustración.

La construcción del **tema** de la obra requiere del compositor especiales cuidados en este aspecto. Si aspira a que el oyente reconozca el tema y lo memorice como tal, deberá proporcionarle suficiente grado de redundancia sobre el o los motivos, y por otra parte, ofrecerle algunas modificaciones que le aclaren qué rasgos motívicos considera importante que recuerde para acceder a una cabal comprensión de la obra.

CONCEPTOS TEÓRICOS

Se exponen a continuación los conceptos básicos referidos a la percepción de temas y motivos, que es importante construir junto con los alumnos mediante la audición de ejemplos musicales.

• **El tema:** El tema de una obra musical es aquella construcción melódico/rítmica que la caracteriza y la diferencia de otras. Suele ser el fragmento breve, de sentido más o menos completo, que con más facilidad acude a la memoria cuando se intenta recordar una obra.

El tema está presentado por medio de una unidad sintáctica, es decir, un segmento reconocible del discurso, de extensión tal que permite ser memorizado con facilidad. En términos generales se puede decir que los temas se presentan mediante una oración o una frase.

Las sucesivas reapariciones y modificaciones del tema también se desarrollan por medio de unidades sintácticas. De hecho, como se ha expuesto en el Capítulo 2, la comprensión de la segmentación sintáctica está estrechamente ligada al desarrollo temático de la obra.

En obras de cierta complejidad, el tema luego de ser expuesto suele ser transformado. Las transformaciones consisten en cambiarlo de altura, tonalidad o modo o introducir en él modificaciones en los aspectos rítmico, melódico, armónico, textural o sintáctico. Estas modificaciones conservan algún rasgo claro del tema, ofreciendo al oyente una referencia que le permita reconocerlas como elaboraciones y no considerarlas como temas nuevos. Sin embargo, en ciertos casos en que la elaboración es muy diferente del tema original o, a su vez, genera nuevas elaboraciones, suele ser útil consignar la aparición de un nuevo tema.

• **El motivo:** Un tema está construido a partir de uno o varios motivos. El motivo es la unidad mínima con sentido musical que funciona como elemento generador de elaboraciones. El o los motivos suelen ser los primeros segmentos del tema que se escuchan. En algunos tipos de música (como por ejemplo la polifonía renacentista o barroca) el o los motivos constituyen lo que se denomina "cabeza del tema".

J. S. Bach: El Clave bien temperado, Tema (o sujeto) de la Fuga N° 2

1-------• : tema, 2-------• : motivo

1---•

2-----------•

• **Descripción del motivo:** Para comprender cómo está construido un tema y cómo se desarrolla posteriormente a lo largo del discurso musical es necesario, en primer lugar, describir sus motivos desde los puntos de vista rítmico y melódico/armónico.

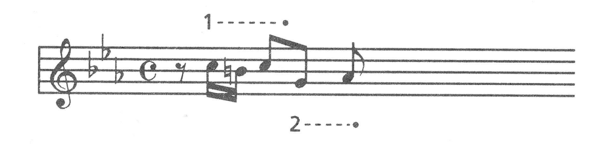
El motivo está constituido por una o dos organizaciones rítmico-melódicas mínimas, las células. Estas se organizan sobre la base de las células rítmicas cuyas características se definieron en el Capítulo 3.

La descripción del motivo comienza por la determinación de las células rítmicas y el análisis de sus rasgos (uniforme/no uniforme; anacrúsica/tética; resolutiva/ suspensiva). A continuación se observa el comportamiento melódico de estos elementos del ritmo:

- movimiento melódico: en una sola dirección (ascenso o descenso melódico) o de ida y vuelta (ascenso y descenso)
- repetición (o no) de alturas
- aparición (o no) de intervalos melódicos característicos.

Si el motivo tiene dos células es necesario consignar el intervalo melódico que sirve de enlace entre ellas.

El motivo del ejemplo citado tiene dos células, enlazadas por un salto descendente. La descripción rítmica y melódica es la siguiente:



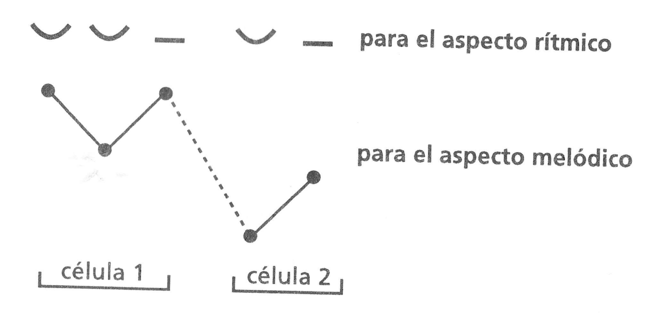
Primera célula: Ritmo: no uniforme, anacrúsica y resolutiva. Melodía: movimiento de "ida y vuelta": descenso y ascenso (bordadura descendente).

Segunda célula: Ritmo: uniforme, anacrúsica y resolutiva. Melodía: movimiento en una sola dirección (grado conjunto ascendente).

Entre una célula y otra: intervalo melódico descendente (4ª justa).

• **Representación gráfica del motivo:** La representación gráfica del aspecto rítmico y melódico del motivo es una herramienta útil para objetivar su comprensión. Para la representación del aspecto rítmico de los motivos se utiliza la grafía descripta en el Capítulo 3. Para graficar el aspecto melódico se utilizan puntos sucesivos unidos por líneas ascendentes, descendentes u horizontales (Aguilar, 1978). La representación gráfica del aspecto melódico es la que más puntos de contacto tiene con la notación musical tradicional, y hasta se puede considerar su paso previo.

El motivo mencionado queda graficado como sigue:



• **Permanencia, cambio y retorno:** Los conceptos de **permanencia, cambio** y **retorno** permiten observar la evolución temporal de la obra desde el punto de vista de la cantidad de información que va transmitiendo a lo largo de su desarrollo. Se enfoca la atención sobre cada aspecto del lenguaje musical (el ritmo, el movimiento melódico, la textura, la velocidad, la intensidad, etc.), se registran los rasgos que caracterizan a los primeros segmentos de la obra y se observa:

- si esos rasgos se mantienen en el tiempo (permanencia),
- si desaparece uno (o más) rasgo/s y aparece/n otro/s diferente/s (cambio),
- si vuelve a aparecer algún rasgo que había sido registrado con anterioridad (retorno).

El retorno de un rasgo puede presentarse con dos modalidades distintas: **reiteración** y **recurrencia**.

- en la reiteración el rasgo vuelve a aparecer sin que entre ambas presentaciones se hayan registrado rasgos diferentes,
- en la recurrencia, se detecta un cambio, es decir la aparición de rasgos nuevos, antes de la reaparición de los rasgos originales.

(En el ejemplo citado, primera frase, se muestra la aparición recurrente de la primera célula, mientras la segunda experimenta cambios melódicos).

Los conceptos de permanencia, cambio y retorno pueden aplicarse a cualquier nivel del análisis del discurso, desde la microforma (construcción de temas a partir de motivos) hasta la macroforma (relación entre secciones de una obra).

• **Elaboraciones del motivo:** La elaboración del motivo consiste en modificar alguno de sus rasgos manteniendo otros. El oyente registra la permanencia de ciertos rasgos y el cambio de otros y puede reconocer el parentesco de la nueva célula con el motivo original.

El análisis de las elaboraciones del motivo consiste en observar los cambios en los diferentes aspectos del ritmo y la melodía. Los cambios armónicos son también importantes pero para detectarlos es necesario cierto entrenamiento en la percepción de la armonía.

El estudio de las elaboraciones motívicas comienza con la descripción del (o los) motivo/s y la observación de sus modificaciones a lo largo de la oración o frase que constituye el tema. Luego, se estudian las elaboraciones que aparecen en los demás segmentos de la obra, estrechamente relacionadas con la percepción de las funciones formales que se describirá en el próximo capítulo.

Las elaboraciones rítmicas del motivo pueden consistir en los siguientes cambios:

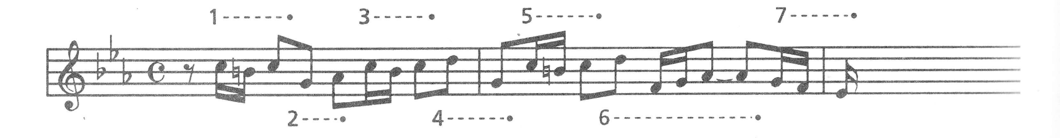
- anacrúsico a tético (o viceversa);
- resolutivo a suspensivo (o viceversa);
- uniforme a no uniforme (o viceversa);
- desplazamiento del acento;
- agregado de un acento al principio o al final de la célula;
- agregado o eliminación de elementos de la anacrusa o de la desinencia.

Las elaboraciones en el aspecto melódico pueden ser:

- cambios de dirección del movimiento melódico;
- modificaciones en los intervalos;
- agregado o eliminación de repeticiones de alturas.

Si el motivo tiene dos células, la elaboración puede consistir en la transferencia de los rasgos melódicos de una a otra, conservando los rasgos rítmicos (o viceversa). Suelen darse también estas transferencias de rasgos entre motivos diferentes.

En el ejemplo citado el tema tiene siete células, que consisten en la exposición de las dos células del motivo (1) y (2) y sus primeras elaboraciones:



- las células (3) y (5) son iguales a (1), rítmica y melódicamente;
- la célula (4) conserva el ritmo de (2) modificando la melodía; en lugar del grado conjunto ascendente aparece un salto descendente, ya escuchado como intervalo de enlace entre la primera y segunda célula: el salto deja de ser un intervalo de enlace y pasa a tener función motívica;
- la célula (6) combina rasgos de (1) y (2): amplía el salto descendente, transforma al sonido grave del salto en un valor breve que, por medio de una elisión pasa a formar parte de una anacrusa, agrega un acento al final desplazando el acento agógico del lugar esperado y añade un sonido al movimiento melódico ascendente de (2);
- la célula (7) conserva el ritmo de (1) e invierte la melodía de la última parte de (6).

Este tema forma una oración de estructura periódica. Las dos células del motivo guardan entre sí una relación de antecedente-consecuente (dos ritmos resolutivos, uno no uniforme y el otro uniforme) y constituyen el primer miembro de frase.

Esta relación se mantiene entre las células (3) y (4) (segundo miembro de frase); estos dos miembros de frase construyen la primera frase, también periódica.

A la nueva célula "antecedente" (5) le sigue un consecuente inesperado (6), en el que la ampliación acentual desvía la expectativa de simetría generada por la estructura de la primera frase. Esta perturbación agrega además una extensión temporal (la célula dura cuatro corcheas en lugar de dos).

La inclusión del rasgo rítmico de (1) en este consecuente lo transforma en un nuevo antecedente, con respecto al cual la célula (7), tomando el ritmo de las células "antecedente" de la primera frase, funciona como consecuente.

Para mantener el equilibrio luego de la perturbación temporal generada por (6) la oración se completa con siete células, en lugar de las ocho que el oyente esperaría.

En este ejemplo se pueden comprobar las consideraciones expuestas por Meyer acerca del equilibrio entre redundancia e información que hace comprensible o significante un discurso:

- la recurrencia de la célula (1) genera un alto grado de redundancia;
- las sutiles elaboraciones de la célula (2) incorporan paulatina información;
- la imprevisible elaboración de la célula (6) ofrece suficiente sorpresa como para hacer deseable la continuación de la obra;
- el cierre de la oración sobre un grado de la escala que, perteneciendo al acorde de tónica no es el centro tonal, también colabora para hacer esperable la continuación.

TÉCNICA DE TRABAJO

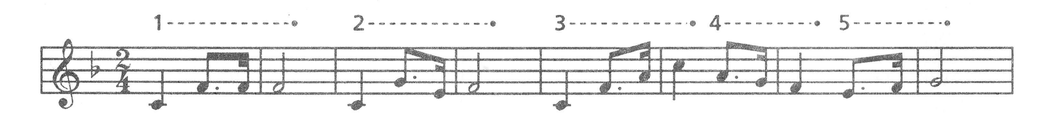
El análisis de temas y motivos puede abordarse cuando los alumnos ya han trabajado sobre el reconocimiento auditivo de la segmentación sintáctica y de la organización rítmica de las obras y se ha abordado también, aunque sea en forma intuitiva, el reconocimiento de las funciones formales.

El trabajo sobre temas puede comenzar pidiendo a los alumnos que recuerden y canten obras muy conocidas (la Marcha Nupcial de *Lohengrin* de Wagner, o la 5ª Sinfonía de Beethoven, por ejemplo).

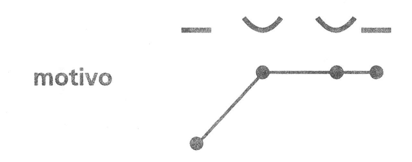
Se comprueba que invariablemente recordarán los temas de los movimientos más célebres de dichas obras. Del hecho de que puedan cantar dichos temas se desprende una comprobación: lo que se recuerda es una serie de relaciones de alturas con un determinado ritmo, independizada completamente de los timbres con los que aparecen en las obras. (Ver Levitin, 2008).

A partir de estos ejemplos se pueden introducir las nociones teóricas de tema y motivo. Luego, es importante guiar a los alumnos para que enfoquen su atención sobre el proceso temporal de percepción, memorización y atribución de sentido a cada segmento del discurso. Para ello, se explican los conceptos de permanencia, cambio y retorno y se procede al análisis de la construcción motívica de los temas.

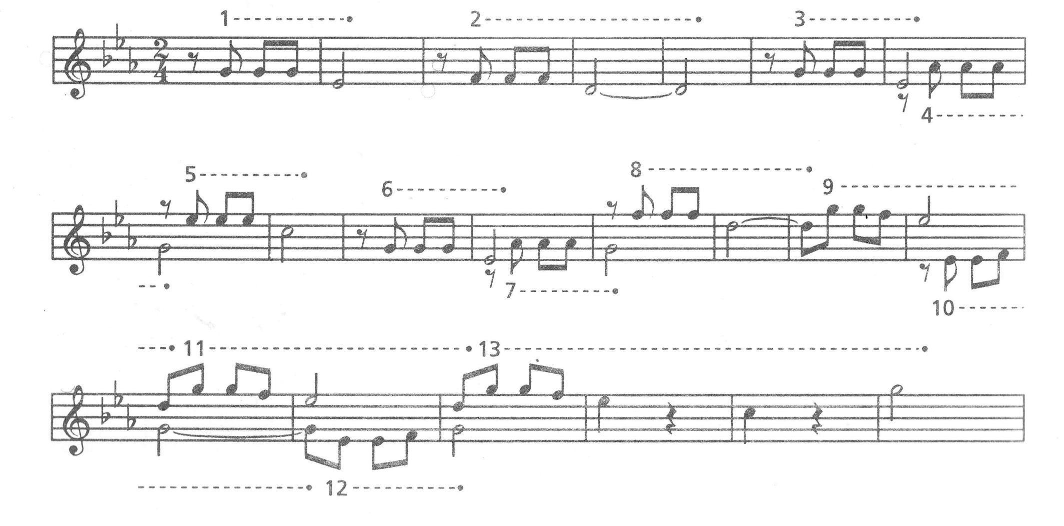
R. Wagner: Tema de la "Marcha Nupcial" de Lohengrin



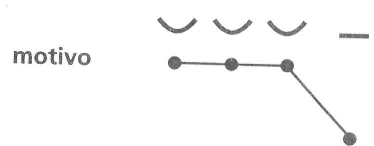
(1): motivo, (2) y (3): permanece el ritmo y se elabora melódicamente el motivo, (4): elaboración rítmica (eliminación del acento inicial) y melódica (cambio de arpegio a grado conjunto), (5): elaboración melódica de (4).



L. van Beethoven: 5ª Sinfonía, Tema del 1er movimiento



(1): motivo, (3) y (6): reiteración del motivo, (2) (5) y (8): transposición sobre la armonía, que modifica el intervalo original, (4) y (7): modificación melódica (cambio de salto a grado conjunto), (9) y (11): transformación rítmica (ritmo suspensivo) y melódica (sólo dos sonidos repetidos y luego, descenso por grado conjunto), (10): modificación melódica, variante de (9) (dos sonidos repetidos y movimiento ascendente por grado conjunto), (13): ampliación acentual de (9).



En este punto los alumnos pueden observar que, profundizando sobre los conceptos de tema y motivo, han adquirido elementos que les permiten corroborar o corregir la segmentación sintáctica que han realizado intuitivamente. En la primera etapa habían enfocado la atención en el aspecto temático de la música para reconocer oraciones y frases. Ahora, mediante un análisis metódico de este aspecto, adquieren mayor dominio y seguridad en la determinación de la forma de la obra, tanto en los aspectos sintácticos como en la naturaleza de las funciones formales que han atribuido a cada segmento. (Ver Capítulo 5).

AUDICIÓN DE EJEMPLOS MUSICALES

La determinación de temas y motivos necesita cierto tiempo de ejercitación antes de aplicarse al análisis de obras completas. A continuación se sugieren algunos ejercicios y se discuten los problemas que suelen interferir en la percepción de motivos. Se plantean también algunas ejercitaciones preparatorias que pueden ayudar a sortear dichos problemas.

- **Reconocimiento de temas**

- Escuchar obras e identificar el o los temas. Reproducirlos cantando.
- Escuchar fugas e identificar las entradas del tema (o "sujeto").
- Escuchar (cantado) el tema de una obra y reconocer a qué obra pertenece.
- Escuchar (cantados sin texto) el o los temas de una canción (estrofa o estribillo) e identificar la canción.
- Escuchar obras en donde se citan temas de otras y reconocer los temas citados, por ejemplo:

    - The Beatles: All you need is love. (Contiene en su introducción el tema de "La Marsellesa", y en el final, fragmentos de la Invención N° 8 de J. S. Bach, y de "She loves you" de los propios Beatles).

    - The Beatles: It's all too much. (Cita un trozo de Water Music de G. Haendel).

- George Martin: Música de la película "Yellow submarine": Sea of Monsters. (Cita el Aria de la Suite en Re Mayor de J. S. Bach).

- Escuchar temas superpuestos, por ejemplo:

Lalo Schiffrin: Música de la serie televisiva Misión imposible

Presenta dos temas que primero se alternan y luego se superponen:



J. S. Bach: Coral Jesús, alegría del hombre

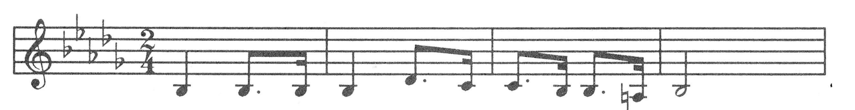
Presenta dos temas: Tema A instrumental y Tema B, coral superpuesto al tema A.



• **Reconocimiento de motivos**

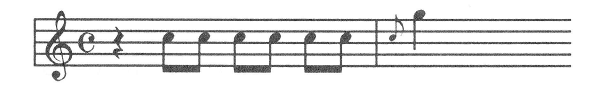
- Cantar un tema e identificar los motivos. Se puede comenzar con los temas citados más arriba (1er movimiento de la Quinta Sinfonía (L. van Beethoven), Marcha Nupcial de *Lohengrin* de R. Wagner), y otros ejemplos sencillos, por ejemplo:

F. Chopin: Tercer movimiento de la Sonata Fúnebre



(Comparar el motivo con el de la Marcha Nupcial).

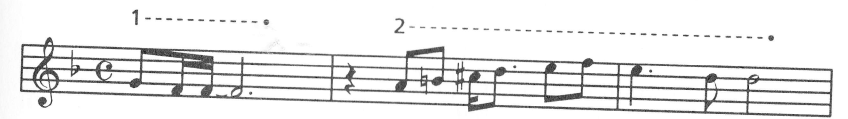
C. Saint Saëns: Carnaval de los animales, "Gallinas y Gallos"



- Escuchar y reconocer dos temas construidos con el mismo motivo. En algunas obras, ciertos factores como el ritmo o las elaboraciones posteriores hacen que resulte práctico consignar dos temas diferentes, aunque estén construidos sobre el mismo motivo. Un ejemplo típico es el conjunto de danzas Pavana-Gallarda, ambas construidas con el mismo tema sobre el/los mismo/s motivo/s. El tema de la Gallarda resulta perceptivamente nuevo debido al cambio de compás.

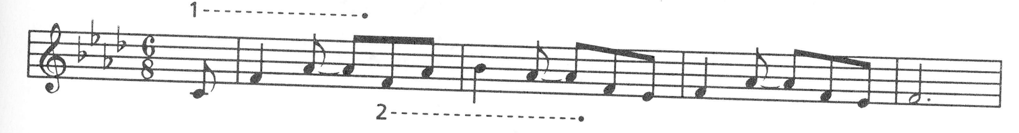
- Escuchar y reconocer semejanzas y diferencias entre dos motivos, uno derivado del otro. En ciertos casos, un único motivo ha sido elaborado de tal manera que la elaboración pasa a constituir un motivo nuevo. Es interesante observar este fenómeno y decidir si, a los efectos de un mejor análisis, será conveniente considerar un solo motivo o dos. Obsérvense los siguientes ejemplos:

Lennon y McCartney: Yesterday



El tema se basa en dos motivos. El segundo es una elaboración del primero. La importancia que toma la anacrusa puede llevar a considerarlo un motivo nuevo.

Charlie Mingus: Good-bye Pork Pie Hat



Se puede considerar que el tema se desarrolla sobre un solo motivo (1), o tomar (1) y (2) como motivos, ya que el resto del tema elabora melódicamente el ritmo del motivo 2.

- Escuchar y describir las elaboraciones del motivo. Todos los ejemplos mencionados en este capítulo u otros similares pueden utilizarse para observar cómo se elaboran los motivos a lo largo de una pieza. Este trabajo se complementa con el reconocimiento de las funciones formales, que se describirá en el próximo capítulo.

• **Problemas en el reconocimiento auditivo de motivos**

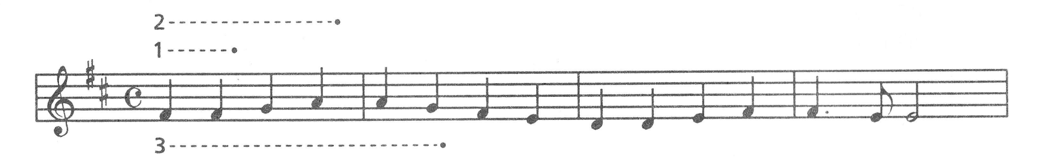
Hay algunos factores que pueden interferir en el reconocimiento auditivo de los motivos. El más importante es el factor rítmico.

Si el ritmo del motivo es no uniforme, el acento agógico organiza claramente a su alrededor a los elementos débiles del ritmo (anacrusas y desinencias) y permite delimitar la célula rítmica y, por consiguiente, el motivo. Si el motivo, en cambio, tiene ritmo uniforme, no hay un factor rítmico que delimite la célula: ésta se organizará según el movimiento melódico u otros factores.

Por ello, en ciertos casos se hace difícil determinar cuántos sonidos tiene que abarcar el motivo para que se le reconozca suficiente grado de pregnancia.

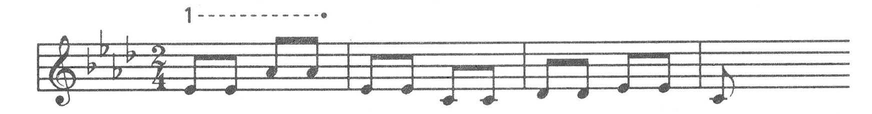
Se estudian a continuación dos temas con ritmo uniforme. Ambos comienzan con dos sonidos de igual altura que por sí solos no ofrecen suficiente grado de pregnancia: la información que proporcionan es insuficiente y se requiere de algún elemento contrastante o de una reiteración a otra altura para constituir un motivo claro:

L. van Beethoven: Novena Sinfonía, Tema del 4° movimiento



Los dos primeros sonidos no determinan un motivo suficientemente pregnante. Los cuatro primeros sonidos, constituyen un motivo con rasgos melódicos claros, pero, al agruparse perceptivamente los sonidos de a dos, se escucha un final suspensivo y poco claro. Si se consideran los seis primeros sonidos, se observa la primera elaboración melódica (cambio del movimiento ascendente por descendente) y una repetición de altura como intervalo de enlace. Este conjunto de seis sonidos es rítmicamente más satisfactorio porque el agrupamiento de a dos coloca un acento sobre el quinto sonido y se completan dos células.

A. Dvorak: Danza Eslava op. 46 N° 3



La reiteración del conjunto de dos sonidos a otra altura forma un conjunto de cuatro sonidos que se constituye como motivo.

• Problemas en la percepción de movimientos melódicos

Cuando aprenden a sortear las dificultades de los ritmos uniformes, los alumnos suelen describir con claridad el aspecto rítmico de los motivos, pero es muy habitual que encuentren problemas para el reconocimiento del aspecto melódico. Este aspecto requiere de una percepción puntual de las diferencias de altura de sonidos que suele estar interferida y distorsionada por diversos factores.

Retomemos una de las hipótesis planteadas en el primer capítulo: *En las primeras etapas de la educación del oyente no es necesario –ni deseable– recurrir a la notación musical tradicional.*

Los oyentes que no tienen entrenamiento específico en música, reconocen sin dificultad y representan con claridad, por medio de sencillos códigos gráficos, todos los aspectos del lenguaje musical que se abordan en este libro. Sin embargo, al abordar el movimiento melódico de los motivos, los muy poco entrenados encuentran obstáculos en el intento de notación aproximada que aquí se ha propuesto. (Aguilar y otros, 1999). Este código de representación gráfica de la melodía está muy cerca de la notación musical tradicional, y si bien no exige precisión en los intervalos, requiere del reconocimiento de la dirección melódica, habilidad que el oyente común suele no haber desarrollado. (Aguilar, 2001, 2008).

Un oyente que percibe con claridad las relaciones de altura no encuentra problemas en esta representación gráfica: más bien le sirve de ayuda para objetivar lo que escucha. Pero el que no las percibe, siente que la exigencia de esta representación gráfica supera sus habilidades perceptivas. Este tipo de oyente necesita mucho tiempo de práctica para llegar a una percepción y una representación ajustada del movimiento melódico. Por eso, antes de aproximarse a cualquier intento de notación musical habría que ofrecer a los alumnos un entrenamiento auditivo mucho más intenso y sistemático de lo que habitualmente se cree.

Aparece aquí un límite claro que debería ser tomado en cuenta por las instituciones de enseñanza de música que tienden a comenzar sus cursos por la lecto-escritura sin entrenamiento auditivo previo. A la escritura se llega sin dificultades cuando se ha aclarado la percepción de lo que se quiere escribir. Un intento prematuro de escritura sólo genera impedimentos en el aprendizaje.

Otros factores, además de la falta de entrenamiento, perturban el reconocimiento del movimiento melódico del motivo:

- La acentuación: De un grupo de sonidos de igual altura, el más acentuado dinámicamente, suele percibirse como más agudo o más grave.

- El texto: En los ejemplos cantados con texto, si bien éste sirve de ayuda para delimitar motivos y percibir acentuaciones, los cambios de vocal pueden distorsionar la percepción del movimiento melódico.

> "Los sonidos de las vocales de la voz humana se distinguen y perciben con independencia de la altura, debido a las tres resonancias principales o *formantes* del conducto vocal." (Pierce, 1985).

Debido a la presencia de estos formantes, el oyente desprevenido organiza las vocales en una serie del agudo al grave: I, E, A O, U, independientemente de las alturas reales con que se canten. Es útil que los alumnos tomen conciencia de este problema, aunque puede obviarse en una primera etapa ofreciendo ejemplos cantados sobre una sola vocal.

- La ideas preconcebidas: El oyente interfiere en lo que escucha con la imagen mental que construye, partiendo por lo general de una audición del tipo emocional. Esta imagen mental aparece en el foco de su atención y no le permite concentrarse en el hecho de escuchar, llevándolo a realizar movimientos corporales (de la mano, la cabeza, etc.) siguiendo algo que piensa que tiene que ser la línea melódica. En los primeros ejercicios sobre este punto es aconsejable recomendar a los alumnos que escuchen relajando el cuerpo y evitando movimientos corporales, generando de esta manera un estado que les permita limitarse a escuchar y los ayude a suspender cualquier idea preconcebida.

Si se desea ofrecer a los alumnos un entrenamiento para mejorar la percepción del movimiento melódico, se pueden practicar los siguientes ejercicios:

- Cantar dos sonidos de igual altura con la misma vocal.

- Repetir el ejercicio cambiando las vocales.

- Escuchar y reconocer dos sonidos de igual altura (cantados con la misma o distinta vocal).

- Cantar dos sonidos sucesivos de alturas bien diferenciadas con la misma vocal. Unirlos efectuando un *glissando*. Comprobar la dirección del movimiento melódico (ascendente o descendente).

- Repetir el ejercicio disminuyendo la diferencia de altura entre los sonidos.

- Repetirlo evitando el *glissando*. Repetirlo cambiando las vocales.

- Escuchar dos sonidos sucesivos de diferente altura y reconocer el movimiento melódico.

- Escuchar melodías de tres sonidos cantados sobre la misma vocal y representar gráficamente los movimientos melódicos con líneas ascendentes, descendentes u horizontales (Aguilar, 1978). Repetir el ejercicio cambiando de vocal.

- Cantar el comienzo (tres o cuatro sonidos) de canciones conocidas y representar gráficamente el movimiento de la melodía.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL MUSICAL

La claridad en la percepción y memorización de temas, depende en gran medida del tipo de estructura sintáctica con el que se presentan.

- Los temas de estructura periódica, que exponen los motivos y algunas de sus elaboraciones en un contexto simétrico y de duración previsible, son los que, por lo general, se perciben y recuerdan más claramente, aún en el caso en que presenten algunos desvíos sobre la simetría esperada.

- Los temas secuenciales basados en una armonía del tipo periódico también se perciben con facilidad; en cambio, si el proceso armónico sobre el que se desarrollan es modulante, su delimitación y memorización pueden encontrar problemas.

- La memorización de los temas evolutivos es la que más dificultad presenta: generalmente el oyente recuerda con precisión el primer segmento, que contiene al motivo; luego su memoria se debilita y/o construye versiones propias del resto.

Además de tener en cuenta el tipo de estructura sintáctica que contiene a los temas, el profesor puede clasificar su material grabado de acuerdo a los siguientes criterios temáticos:

- **Un tema, sin elaboración**
  - B. Bartók: Danza Rumana N° 2.
- **Un tema, elaborado sólo en el texto**
  - Cualquier canción estrófica sin estribillo;
  - Romances cantados.
- **Un tema, elaborado**
  - Gavota, Bourrée, Giga, etc. de suites barrocas;
  - F. Schubert: Winterreise, Lieder N° 1 "Gute Nacht", 2 "Die Wetterfahne", 6 "Wasserflut", 18 "Der stürmische Morgen", 20 "Der Wegweisser", 22 "Mut!", 24 "Der Leierman";
  - R. Schumann: Escenas infantiles N° 1;
  - R. Wagner: "Cabalgata de las Walkirias" de la ópera "La Walkiria";
  - C. Saint-Saëns: "El cisne" del Carnaval de los animales;
  - A. Schönberg: Pieza para piano op. 19 N° 2;
  - A. Webern: Pieza para orquesta op. 10 N° 3;
  - B. Bartók: Danzas Rumanas N° 1, 3, 4 y 5;
  - Los Plateros: "The great pretender";
  - The Beatles: For the benefit of Mr. Kite.
- **Un tema utilizado como bajo ostinato o Ground**
  - J. Pachelbel: "Canon".

- **Dos temas, organizados como estrofa y estribillo**
  - Cualquier canción estrófica con estribillo;
  - Folklore argentino: danzas de coreografía fija (zamba, chacarera, gato, bailecito, cueca, etc.) que permiten asociar la aparición de temas con movimientos de la coreografía.
- **Dos temas, alternados**
  - Numerosos ejemplos de Minué-Trío-Minué;
  - R. Schumann: Album de la juventud, N° 11 "Siciliana";
  - F. Schubert: Winterreise, Lieder N° 3 "Gefrorne Tränen", 5 "Der Lindenbaum", 8 "Rückblick", 13 "Die Post", 15 "Die Krähe", 17 "Im Dorfe";
  - A. Dvorak: Danza Eslava op. 46 N° 8;
  - G. Puccini: Aria "Nessum dorma" de la ópera Turandot.
- **Dos temas, uno por cada sección de la obra**
  - F. Schubert: Winterreise, Lied N° 12 "Einsamkeit";
  - The Beatles: A day in the life, I am the walrus.
- **Dos temas, superpuestos**
  - J. S. Bach: Coral "Jesús, alegría del hombre";
  - Lalo Schifrin: Tema de presentación de la serie Misión Imposible.
- **Varios temas**
  - J. S. Bach: Gavota de la Partita N° 3 para violín;
  - W. A. Mozart: Requiem, " Confutatis";
  - F. Chopin: Vals N° 7 (op. 64 N° 2);
  - F. Schubert: Winterreise, Lieder N° 4 "Erstarrung", 11 "Frülingstraum";
  - G. Bizet: Preludio de la ópera "Carmen";
  - Queen: Bicycle race;
  - The Beatles: She is leaving home, Lucy in the sky with diamonds, With a little help from my friends.
- **Varios temas con uno de ellos recurrente**
  - Numerosos ejemplos de Rondó.

LOS TEMAS Y MOTIVOS EN EL ANÁLISIS DE OBRAS

La determinación de los temas de una obra está indisolublemente ligada a la percepción de las funciones formales. Por ello, en la Guía de Audición estos ítems aparecen entrelazados:

GUÍA DE AUDICIÓN	
TEMAS Y FUNCIONES FORMALES	
¿Escucho una Introducción?	**Introducción**
¿Cuántos temas reconozco?	**A/B...**
¿Dónde se expone/n el/los tema/s?	**Exposición**
¿Los temas se elaboran? ¿Dónde?	**Elaboración**
¿Escucho Transiciones?	**Transición**
¿Algún tema reaparece?	**Recapitulación**
¿Dónde escucho que la pieza está por concluir?	**Conclusión**
MOTIVOS	
¿Cuántos motivos tiene cada tema?	**a1, a2; b1, b2, etc.**
¿Reconozco sus rasgos rítmicos?	◡ ◡ — , etc...
¿Reconozco sus rasgos melódicos?	

Con respecto a los temas, será suficiente por el momento con tomar conciencia de cuántos temas diferentes se reconocen y nombrarlos con letras mayúsculas.

Para nombrar los motivos se usarán letras minúsculas, relacionadas con el nombre del tema al que pertenecen. Así, si el tema A tiene dos motivos, éstos se nombrarán a1 y a2.

Si los alumnos han adquirido la suficiente habilidad como para reconocer los rasgos rítmicos y melódicos de los motivos, los dibujarán en el espacio correspondiente. Los estudiantes que escriban música pueden anotar los motivos con notas y ritmo, para lo cual es conveniente que el diseño de la Ficha de Análisis incluya un pentagrama en el ítem correspondiente.

La siguiente Ficha, de la pieza de C. Saint-Saëns: Carnaval de los Animales, N° 9 "Le Coucou au fond des bois", muestra un tema construido con dos motivos, uno de los cuales permanece invariable mientras el otro es ligeramente elaborado.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA				María del Carmen Aguilar	CURSO
OBRA EL CARNAVAL DE LOS ANIMALES		AUTOR CAMILLE SAINT-SAËNS			ALUMNO
FRAGMENTO LE COUCOU AU FOND DES BOIS		INTÉRPRETE			FECHA
FUNCIONES FORMALES	EXPOSICIÓN	ELABORACIÓN (*)	LIQUIDACIÓN	TRANSICIÓN	CONCLUSIÓN (RECAP. / ELABOR. / CAD.)
TEMAS	A				
MOTIVOS	a1 – ∪ ∪ – a2 – ∪				
SINTAXIS secciones	I		II		III
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	a1 a2 a2: 2 2 4	a2 a1 a2 a2 a2: 2 2 4	a2 a1 a2 a2 a2 a2: 2 2 6	4 4	a2 a2 a2: 2 2 2
RITMO	Compás de 3 tiempos, subdivisión binaria				silencio / libre
CENTRO TONAL	Tiene				
TEXTURAS	I (-)				
INSTRUMENTOS					
Clarinete					
Piano					
OBSERVACIONES	(*) Se elabora sólo el motivo a1.				

CAPÍTULO 5

LA PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES FORMALES

No hay un instante que no esté cargado como un arma
Jorge Luis Borges

En nuestra vida cotidiana participamos constantemente de actos que implican comunicación con otros y tienen una duración acotada en el tiempo: una llamada telefónica, una charla de café, una clase o conferencia, etc. Mientras transcurren esos eventos, prestamos atención a lo que sucede en dos niveles paralelos: por un lado, seguimos el hilo de la conversación, del argumento que se despliega, y por otro, registramos en qué instancia del proceso estamos en cada momento, qué significan ciertos detalles que percibimos en la construcción de la "forma temporal" del evento. Sabemos que ciertas frases están destinadas a establecer contacto, que otras aportan datos importantes, que ciertos momentos sirven de distensión o de transición antes de abordar nuevas cuestiones, que en determinado punto la comunicación está por concluir, etc. El énfasis en el tono de voz, las pausas, la aparición de ciertas frases convencionales, el manejo del *tempo*, los cambios de nivel del discurso, etc., actúan en paralelo con el desarrollo del discurso en sí y nos dan pautas que nos permiten ubicar qué etapa se está cumpliendo dentro del devenir de la forma.

Del mismo modo percibimos la música. Por un lado, escuchamos el planteo de temas y su desarrollo y por otro vamos registrando en qué etapa del discurso estamos. A medida que percibimos y organizamos los sucesivos fragmentos, les vamos adjudicando jerarquías relativas, tratando de entender qué relevancia tienen en la forma total, anticipar las próximas etapas y comprender la lógica de lo que está sucediendo. Una vez concluido el proceso –y según su complejidad, luego de sucesivas audiciones– construiremos en nuestra mente un modelo esquemático que dará cuenta del significado de cada segmento y de su función en la construcción de la forma. Para facilitarnos la tarea, el compositor ha graduado cuidadosamente la cantidad de infomación que nos ofrece, concentrándola en algunos segmentos y aligerándola en otros para darnos tiempo de confirmar el sentido de lo que oímos y esperar nueva información.

LA PERCEPCIÓN DE LAS FUNCIONES FORMALES

Las funciones formales son las jerarquías relativas que el oyente atribuye a los segmentos del discurso musical, cuando observa qué información proporcionan y cómo se articulan entre sí para construir la forma temporal.

El tipo de atención que despliega el oyente ante una obra musical es similar a la que se requiere para comprender cualquier forma temporal, no sólo las mencionadas más arriba sino también una obra de teatro, una película, etc. Cada tipo de forma temporal se vale de signos específicos que el receptor que conoce el lenguaje puede reconocer e interpretar, identificando el sentido del momento por el que se está transitando. Para poder hacerlo, divide su atención entre el seguimiento del tema que se está tratando y el reconocimiento de la etapa por la que se está pasando.

En música, las obras que requieren esta actitud perceptiva de atribuir funciones a los diferentes segmentos son las obras **discursivas**, es decir, las que se proponen desarrollar una forma sonora en el tiempo. El tipo de atención requerida por los estilos cíclicos o circulares, es decir, los que pretenden anular la sensación de tiempo, es completamente diferente: más bien se trata de abandonar toda pretensión de comprender y dejar la mente en blanco, como se mencionó en el Capítulo 2.

Para determinar las funciones formales, el oyente atiende simultáneamente a todos los parámetros del lenguaje musical. En primer lugar, presta atención a los "parámetros primarios" mencionados en el Capítulo 2 –el ritmo, la melodía y la armonía y el texto si lo hubiera–, que combinándose entre sí generan las células, los motivos, los puntos de articulación y cierre y, por ende, la sintaxis.

En segundo lugar aparecen los "parámetros secundarios", es decir aquellos que,

> "... debido a que no pueden segmentarse en relaciones perceptualmente proporcionales, no tienen puntos de cierre específicos." (Meyer, 1989).

Estos parámetros son la dinámica o sonoridad, la velocidad, el registro de alturas, la articulación, la textura y el timbre.

Si bien los parámetros secundarios no definen de por sí puntos de cierre de la sintaxis, pueden ser descriptos en términos cualitativos ("a dos voces", "staccato", "sonido de bronces") o cuantitativos ("muy rápido", "más agudo", más fuerte") y servir de apoyo para comprender el proceso, ya que una vez que se estableció un modo particular de actividad, tendemos a esperar que continúe, por lo menos hasta que algún parámetro primario genere una articulación sintáctica.

Estos modos de actividad (un nivel dinámico, un *tempo*, un tipo de textura, un timbre) también pueden describirse en términos de **permanencia**, **cambio** y **retorno**.

Tanto el cambio como el retorno pueden aparecer de dos maneras: repentina (un *forte subito*, un *piu mosso*) o gradual (un *crescendo*, un *ritardando*, el agregado paulatino de voces en una textura, etc.).

Cuando los momentos de cambio y retorno de estos parámetros coinciden con momentos de cierre de una estructura sintáctica y comienzo de otra, se refuerza la percepción de la sintaxis definida por los parámetros primarios. Si no coinciden, interfiere con la claridad de esa percepción.

El proceso de composición está estructurado en torno al concepto de **tema**. El compositor organiza todos los parámetros –primarios y secundarios– para preparar adecuadamente el tema, hacerlo comprensible, mostrar sus diversas modificaciones y anunciar que está por abandonarlo para presentar otro tema o concluir el discurso. A través de esta organización ofrece al oyente las pautas que le permiten atribuir funciones formales a cada fragmento.

El reconocimiento de las funciones está firmemente arraigado en la experiencia previa que el oyente tiene del estilo de la obra; por ejemplo:

- espera que los segmentos destinados a sugerir cada función tengan una determinada extensión temporal (la extensión temporal que se espera para cada fragmento es muy diferente para una sinfonía de Mahler que para una obra de Anton Webern);
- reconoce la aparición de rasgos que convencionalmente cumplen cierta función dentro del estilo (en obras barrocas, por ejemplo, una hemiola que cierra una sección);
- registra la aparición de timbres que, en algunos estilos, suelen estar relacionados con determinadas funciones (una fanfarria de bronces asociada a la función de introducción), etc.

Si, en cambio, no conoce el estilo, carecerá de elementos para interpretar muchos de los signos convencionales que el compositor ha desplegado a lo largo del discurso para sugerir estas funciones y percibirá la forma de una manera distinta de la de un oyente entrenado.

CONCEPTOS TEÓRICOS

Se enuncian a continuación los conceptos teóricos que los alumnos deberían adquirir por medio de la audición de suficientes ejemplos musicales.

• **Las funciones formales:** En los estilos musicales discursivos, el oyente puede reconocer la función que cumplen las distintas etapas en la construcción de la forma, es decir, las funciones formales. Este reconocimiento se apoya en la identificación de los temas y sus eventuales elaboraciones. También aportan datos los cambios en otros aspectos del lenguaje musical: armónicos, tímbricos, rítmicos, texturales, etc.

Las funciones formales básicas que el oyente atribuye a los diferentes segmentos del discurso musical son las siguientes:

- Introductoria
- Expositiva
- Elaborativa
- Transitiva (en sus tres instancias: liquidativa, traslativa y preparatoria)
- Recapitulativa
- Conclusiva (en sus tres instancias: liquidativa, cadencial y codal)

• **Función introductoria:** Es la función que el oyente suele atribuir al primer segmento del discurso si no puede reconocer en él una organización motívica fuerte, apoyada en una estructura sintáctica clara. Supone que este segmento está destinado simplemente a atraer su atención y enfocarla en el segmento siguiente, que contendrá la información temática que espera.

En cada tipo de comunicación temporal se usan recursos específicos para cumplir la función introductoria: las frases de saludo antes de una conferencia o un discurso, los títulos de un film, el escenario vacío que se ilumina al comenzar una obra teatral, las frases convencionales que intercambian los interlocutores de una llamada telefónica antes de que se explicite el motivo de la misma, etc., cumplen la función de concentrar la atención dispersa del receptor y prepararlo para recibir el mensaje.

En las obras musicales, dependiendo del estilo, esta función puede sugerirse de diversas maneras, por ejemplo:

- ritmos a cargo de instrumentos de percusión que preceden la aparición de melodías;

- un segmento instrumental que antecede la aparición del canto;

- una configuración melódico-rítmica que luego permanecerá como acompañamiento del tema;

- un tema con menor grado de pregnancia que el tema principal, que no se elabora posteriormente;

- un tema que luego se somete a elaboraciones y/o reaparece para cumplir otras funciones, tales como transición, conclusión o coda.

La función introductoria de un segmento puede no ser reconocida en una primera audición. Si se le ha atribuido una función temática, al aparecer el segmento siguiente y comprobar que tiene mayor pregnancia (una articulación más fuerte de motivos y/o una sintaxis más claramente estructurada), se resignifica la función del primero, atribuyéndole una función introductoria.

No es imprescindible que la obra contenga un segmento específico destinado a cumplir la función introductoria. El autor puede decidir comenzar con la exposición del tema y obligar al oyente a reconocerlo sin preparación previa. Puede suceder también que en la exposición del tema aparezcan simultáneamente elementos que sugieran la función introductoria (la orquestación, por ejemplo) junto con la función expositiva.

• **Función expositiva:** Es la función atribuida por el oyente al segmento destinado a presentar el o los temas de la obra. Reconoce un alto grado de pregnancia a una línea melódico-rítmica apoyada en una sintaxis más o menos clara y la recorta del resto otorgándole mayor jerarquía.

El tipo de estructura sintáctica con el que se presenta el tema influye sobre el grado de certeza que el oyente tendrá acerca de la función expositiva del segmento. Como se señaló en el capítulo 4, el oyente reconoce con mayor facilidad los temas presentados por medio de estructuras periódicas –o secuenciales apoyadas en una armonía del tipo periódico– sobre todo si están precedidos y/o sucedidos por segmentos de estructura sintáctica diferente.

En todas las obras musicales puede reconocerse la función expositiva: aún en las más sencillas, aparecerá un segmento (oración, frase, miembro de frase) que contenga la información que la caracterice y la distinga de las demás.

• **Función elaborativa:** El oyente atribuye la función elaborativa a los segmentos en los que puede reconocer rasgos motívicos del tema, modificados en sus aspectos rítmicos y melódicos. Estas transformaciones –descriptas en el Capítulo 4– pueden estar o no asociadas a cambios en el tipo de estructura sintáctica.

También se puede reconocer la función elaborativa sin que haya modificaciones a nivel motívico, cuando aparecen otros factores:

- cambios en el texto sin modificar la melodía (canciones estróficas);

- cambios tímbricos, de intensidad o velocidad;

- modificaciones en el acompañamiento del tema;

- cambios de textura (agregado de partes acompañantes a un tema que fue expuesto con una textura monódica, agregado de una parte polifónica a un tema que se expuso por medio de una melodía acompañada, etc.);

- cambios armónicos (transformación de los acordes de acompañamiento sin modificar la línea melódica) o cambio de modo, que incluirá ligeras transformaciones a nivel motívico debido a las necesarias modificaciones interválicas.

Un segmento elaborativo que se ha alejado demasiado del tema original puede sugerir al oyente una función expositiva de un nuevo tema, sobre todo si su estructura sintáctica presenta simetrías claras. En este caso, se evaluará si considerar un nuevo tema aporta o no datos significativos para la comprensión de la forma.

Una pieza musical puede no contener segmentos que sugieran la función elaborativa, limitándose a presentar el o los temas una o varias veces.

• **Función transitiva:** Es la función que el oyente atribuye a los segmentos que percibe como nexos entre otros más claramente temáticos. En un segmento de transición se pueden reconocer tres instancias: la **liquidación**, es decir, la sensación de que la elaboración del tema anterior está concluyendo, la **traslación** hacia algo nuevo y la **preparación** del nuevo tema.

La función **liquidativa** puede estar sugerida por medio de diversos recursos, que pueden aparecer de a uno o combinados entre sí:

- la reiteración insistente del motivo o de alguno de sus rasgos;
- el uso de estructuras sintácticas reiterativas;
- la aceleración temporal, por la aparición de mayor cantidad de sonidos por unidad de tiempo, o por una aceleración del pulso;
- la reiteración insistente de un acorde o de una estructura armónica;
- la ampliación temporal de los segmentos sintácticos;
- el *rallentando.*

La función **traslativa** suele atribuirse a segmentos sin contenido motívico, o que presentan motivos completamente diferentes de los temas anterior y siguiente. En música tonal suele estar asociada a un proceso modulante.

La función **preparatoria** se reconoce retrospectivamente, si el segmento transitivo ha presentado algún rasgo (rítmico, melódico, etc.) del tema que sigue a continuación. En una primera audición, se suele atribuir a este segmento una función solamente traslativa, pero al escucharse el nuevo tema y reconocer que sus rasgos fueron anticipados, su función se resignifica.

En una obra puede haber segmentos de transición que sugieran estas funciones en forma sucesiva. También pueden aparecer datos superpuestos en un mismo segmento, haciendo oír estas funciones en forma simultánea, o no presentar segmentos de transición, obligando al oyente a reconocer la aparición de un nuevo tema sin preparación previa.

• **Función recapitulativa:** Es la función que se percibe cuando reaparece un tema ya escuchado, que ha sido elaborado, o que ha sido sucedido por otros temas. La recapitulación actúa como factor de redundancia, ayudando a fijar el tema.

Si el tema fue elaborado, el oyente que atendió al proceso de elaboración, se reencuentra con el tema en su versión original, con su percepción enriquecida por las modificaciones que experimentaron los motivos. Si la recapitulación de un tema aparece luego de que se ha/n expuesto otro/s, es percibida como un fuerte factor de puntuación del discurso y suele constituir un dato importante para reconocer las secciones de la obra. Esto sucede aún en el caso en que muestre algún grado de elaboración respecto de su forma original (más breve, con cambios de orquestación, etc.).

La función recapitulativa debe distinguirse de la doble exposición de un tema, en la que el compositor ha creído necesario reiterar el tema para hacerlo más comprensible y memorizable antes de mostrar sus elaboraciones. Las dos apariciones sucesivas del tema cumplen, en conjunto, la función expositiva.

• **Función conclusiva:** El oyente atribuye la función conclusiva a determinado segmento cuando percibe datos que le hacen suponer que el discurso está por concluir. En un segmento conclusivo se pueden reconocer tres instancias:

- la **liquidación** del tema que se está tratando (o de todos los temas que se han escuchado),
- el segmento específicamente conclusivo o **cadencia**,
- y, eventualmente, un segmento agregado que confirma que el discurso ya terminó: la **coda**.

La función **liquidativa** como parte del segmento conclusivo es sugerida por medio de los mismos recursos que en el caso de la transición. De hecho, al reconocer una función liquidativa, el oyente no sabe si conducirá a un nuevo segmento temático o al final del discurso: sólo advertirá que la liquidación es conclusiva retrospectivamente, cuando haya confirmado que finalizó. En algunos géneros populares, la liquidación conclusiva suele sugerirse reiterando varias veces el último segmento sintáctico, mientras se atenúa la intensidad hasta llegar al silencio (*fading-out*).

Se atribuye la función **cadencial** al segmento que cierra el fluir del discurso de una manera satisfactoria. El reconocimiento de esta función, en cualquier tipo de música, está fuertemente asociado a las reglas del estilo. En música tonal está apoyado además en las convenciones armónicas de tensión y reposo. Salvo en los casos de uso del *fading*, en todas las obras se puede reconocer un segmento cadencial.

Si el discurso ha concluido satisfactoriamente y aparece un nuevo segmento inesperado, el oyente percibe la función **codal**. La coda es un factor de redundancia que se usa para reafirmar la conclusión del discurso.

En el ejemplo que se expone a continuación se observarán algunas de las funciones formales mencionadas.

B. Bartók: Mikrokosmos, Nº 40 "In Yugoslav Mode"

(Ver Ficha de Análisis al final de este capítulo)



Se reconocen seis segmentos sintácticos: el primero (compases 1 a 3) constituye la breve introducción. Plantea un ritmo uniforme que reitera dos alturas y se mantiene como acompañamiento a lo largo de la pieza.

Los dos segmentos siguientes (compases 4-9 y 10-15) forman dos oraciones que exponen el tema.

El cuarto segmento (compases 16-22) es una oración que elabora el tema.

El quinto segmento (compases 23-27), que algunos pueden escuchar como parte final de la oración anterior, es una breve oración que se oye como una transición: liquida el motivo por reiteración y extensión temporal y contiene un fragmento específicamente traslativo (compás 27).

Conduce hacia el sexto segmento, conclusivo, una oración que comienza con la recapitulación del tema, continúa liquidando el motivo y termina con un único acorde cadencial.

TÉCNICA DE TRABAJO

Como se ha señalado en el Capítulo 2, la percepción intuitiva de las funciones formales aparece desde que se empieza a trabajar con el análisis auditivo, dado que cualquier intento de analizar un discurso musical necesita referirse a ellas. Sin embargo, su estudio detallado puede ser encarado con más provecho cuando los alumnos ya han trabajado sobre sintaxis, ritmo y tema/motivo.

El primer paso del trabajo consiste en pedir que enfoquen la atención sobre la actitud que ponen en juego para percibir formas que se desarrollan en el tiempo. Sobre un ejemplo sencillo, como la estructura temporal de la propia clase o la reproducción de una llamada telefónica, pueden observar que su atención está concentrada no sólo en el tema que se está tratando sino también en la función que cumple cada segmento dentro del proceso. Distinguen el momento introductorio de la instancia del abordaje del tema, reconocen los momentos de transición, de recapitulación y de conclusión como instancias que tienen diferentes significados dentro de la forma temporal, y advierten que este reconocimiento les permite concentrar o dispersar la atención sin perder el hilo del discurso.

Es interesante observar también otras formas temporales como películas, obras de teatro, programas periodísticos radiales, documentales, series de TV, etc., y descubrir los recursos específicos que utilizan para sugerir las diferentes funciones formales.

Luego de esta ejercitación preparatoria, se aborda la audición de ejemplos musicales, comenzando por tomar conciencia de que es uno, como oyente, quien atribuye funciones a los diferentes momentos de la obra. Esta toma de conciencia permite enfocar la atención en los aspectos del lenguaje musical que se han puesto en juego para que sea posible reconocer esas funciones.

Es importante que los ejemplos tengan diferente extensión –desde sencillas canciones hasta movimientos completos de sinfonías– para observar algunas cuestiones importantes:

- dependiendo del tipo de obra, una misma función formal puede tener duraciones muy variables;
- las funciones pueden estar asociadas a diferentes segmentos de discurso, desde miembros de frase hasta secciones;
- en algunos ejemplos se pueden percibir dos o más funciones en un mismo segmento (introducción expositiva, recapitulación elaborada, recapitulación conclusiva, transición temática, etc.). En estos casos habrá que observar qué parámetros orientan la audición hacia cada función.

Este trabajo permite reconocer que no necesariamente a cada segmento sintáctico debe corresponder una sola función formal –y viceversa– y que esos segmentos pueden tener dimensiones muy diferentes entre una pieza y otra.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL MUSICAL

El profesor necesita una buena colección de material grabado que ayude a reconocer cada función formal. No es necesario que cada ejemplo contenga todas las funciones: a veces una obra presentará una función muy clara y puede ser utilizada con provecho aunque las demás no sean fáciles de reconocer.

Es interesante recopilar varios ejemplos para cada función formal, comparando la extensión –relativa y absoluta– de los segmentos que la sugieren y los diversos recursos puestos en juego.

A continuación se enumeran algunos de estos recursos y se mencionan ejemplos:

• **Función introductoria**

- Introducción a cargo de la percusión que luego permanece como acompañamiento
- Introducción que permanece como acompañamiento
    - F. Schubert: Winterreise, Lieder N° 7 "Auf dem Flusse", 10 "Rast", 17 "Im Dorfe", 19 "Täuschung";
    - F. Chopin: Valses N° 1 (op. 18) y N° 4 (op. 34 N° 3);
    - B. Bartók: Danza Rumana N° 1 (versión orquestal), N° 3, N° 4 y N° 5;
    - B. Bartók: For Children, Vol. 1 N° 6 "Study for the Left Hand", N° 10 "Children's Dance", N° 38 "Winter Solstice Song", Vol. 2 N° 8 "Dance";
    - B. Bartók: Mikrokosmos, N° 61 "Pentatonic Mode", N° 65 "Dialogue", N° 97 "Notturno";
    - The Beatles: Lucy in the sky with diamonds.

- Introducción con un tema propio que no se elabora
    - F. Schubert: Winterreise, Lied N° 18 "Der stürmische Morgen";
    - The Beatles: She is leaving home, All you need is love.
- Introducción con tema o motivo propio que reaparece en otros momentos
- a) en la transición
    - F. Schubert: Winterreise, Lied N° 13 " Die Post";
    - B. Bartók: For Children, Vol. 2 N° 40-41 "Rhapsody";
    - The Beatles: Paperback writer, Day tripper;
    - Queen: Dead on time, Death on two legs.
- b) en la sección conclusiva
    - R. Schumann: Album para la Juventud, N° 36 "Canción de marineros italianos";
    - The Beatles: Lovely Rita, Here, there and everywhere.
- c) en la transición y la conclusión
    - F. Schubert: Winterreise, Lied N° 2 "Die Wetterfahne";
    - R. Schumann: Album para la Juventud, N° 37 "Canción de marineros";
    - B. Bartók: For Children, Vol. 1 N° 10 "Children's Dance" y N° 26;
    - The Beatles: Good morning, In my life, Hey bulldog;
    - Queen: '39.
- Introducción que expone un motivo del tema
    - F. Schubert: Winterreise, Lieder N° 1 "Gute Nacht", 6 "Wasserflut", 20 "Der Wegwiser";
    - F. Chopin: Vals N° 6 (op. 64 N° 1).
- Introducción que a la vez expone el tema
    - L. van Beethoven: 5ª Sinfonía, primer movimiento;
    - F. Schubert: Winterreise , Lieder N° 14 "Der greise Kopf", 15 "Die Krähe";
    - The Beatles: When I'm sixty four, Wait, It's all too much (expone el motivo del estribillo).

• **Función expositiva**

- Exposición del tema y su reiteración
    - R. Schumann: Escenas infantiles, N° 1.
- Exposición que contiene su propia elaboración y conclusión
    - B. Bartók: Danza Rumana N° 2.

• **Función elaborativa**

- Elaboración de uno de los motivos del tema
  - R. Schumann: Album para la Juventud, Nº 1 "Melodía".
- Elaboración de los dos motivos del tema
  - R. Schumann: Album para la Juventud, Nº 7 "Canción del cazador".
- Elaboraciones sucesivas del tema
  - R. Schumann: Album para la Juventud, Nº 22 "Ronda";
  - B. Bartók: Mikrokosmos, Nº 112 "Variations on a Folk Tune";
  - B. Bartók: For Children, Vol. 2 Nº 5 "Variations", Nº 39 "Ballad";
  - Cualquier ejemplo de Tema con Variaciones.
- Elaboración de un motivo del tema que constituye un posible nuevo tema
  - Los Plateros: The Great Pretender.

• **Función transitiva**

- Transiciones breves
  - The Beatles: She is leaving home, I'm only sleeping.
- Transición que utiliza el material del acompañamiento
  - B. Bartók: For Children, Vol. 1 Nº 3.
- Transición preparatoria
  - G. Bizet: Preludio de la ópera Carmen.
- Transición que presenta materiales nuevos
- a) pérdida del centro tonal y de la pulsación
  - The Beatles: A day in the life.
- b) ritmo libre
  - G. Donizzetti: Coro de los sirvientes de la ópera Don Pasquale.
- c) un tema o motivo propio
  - R. Schumann: Album para la Juventud Nº 25 "Impresiones del teatro" y Nº 26;
  - The Beatles: For the benefit of Mr. Kite, Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band, I'm looking through you, Yellow submarine, Dr. Robert, Hey Jude.

• **Función recapitulativa**

- Recapitulación del tema completo
  - R. Schumann, Album para la Juventud, Nº 25 "Impresiones del teatro" y Nº 20 "Canción campestre".
- Recapitulación incompleta
  - R. Schumann, Album para la Juventud, Nº 26.
- Recapitulación que cumple además la función conclusiva
  - R. Schumann, Album para la Juventud, Nº 3 "Pequeña canción" y Nº 16 "El primer dolor".
- Recapitulación del segundo tema y luego, del primero, que cumple la función conclusiva
  - F. Chopin, Vals Nº 7 (op. 64 Nº 2).
- Varias recapitulaciones
  - Varios ejemplos de Rondó;
  - R. Schumann, Album para la Juventud, Nº 6 "Pobre huérfana".

• **Función conclusiva**

- Liquidación conclusiva
  - R. Schumann: Album para la Juventud, Nº 23 "El caballero", Nº 24 "Canción de la siega" y Nº 26;
  - F. Chopin: Vals Nº 4 (op. 34 Nº 3);
  - B. Bartók: For Children, Vol. 1 Nº 4 "Pillow Dance";
  - C. Saint-Saëns: Carnaval de los animales, "El cucú...";
  - A. Dvorak: Danzas Eslavas op. 46.
- Conclusión por liquidación (fading), sin cadencia
  - The Beatles: I am the walrus, Lucy in the sky with diamonds, Taxman, Yellow submarine, Hey Jude, etc.;
  - Queen: I'm in love with my car, Sweet lady, etc.
- Sin sección conclusiva
  - Queen: Fun it.
- Cadencia definida por un rasgo de estilo
  - Melisma sobre la palabra "Amén" en numerosos ejemplos de canto gregoriano y otras obras religiosas.

- Coda con material propio
    - Queen: Leaving home ain't easy, Sweet lady, Seaside rendezvous.
- Coda elaborada sobre el tema
    - The Beatles: When I'm sixty four, The ballad of John and Yoko.
- Coda que utiliza el material de la transición
    - F. Schubert: Winterreise, Lied N° 18 "Der stürmische Morgen";
    - The Beatles: Drive my car.

LAS FUNCIONES FORMALES EN EL ANÁLISIS DE OBRAS

El análisis detallado de las funciones formales de una obra se realiza después de segmentarla sintácticamente y de reconocer el o los temas. Se observa si el primer tema ha sido preparado por una introducción, si se elabora o no, si aparecen momentos de transición y nuevos temas, si los temas son recapitulados y de qué manera se sugiere la función conclusiva.

Las funciones observadas se anotan en la ficha en el ítem Funciones Formales, en correspondencia vertical con los segmentos sintácticos que las sugieren.

El ítem correspondiente de la Guía de Audición ayuda a identificar los temas y las funciones formales simultáneamente:

GUÍA DE AUDICIÓN	
TEMAS Y FUNCIONES FORMALES	
¿Escucho una Introducción?	**Introducción**
¿Cuántos temas reconozco?	**A/B...**
¿Dónde se expone/n el/los tema/s?	**Exposición**
¿Los temas se elaboran? ¿Dónde?	**Elaboración**
¿Escucho Transiciones?	**Transición**
¿Algún tema reaparece?	**Recapitulación**
¿Dónde escucho que la pieza está por concluir?	**Conclusión**

En el proceso de análisis de las funciones formales será necesario tener en cuenta algunos detalles:

- El reconocimiento auditivo de un tema implica ubicar simultáneamente el segmento al cual se atribuye la función expositiva.

- Los casos de doble exposición del tema requerirán de una audición cuidadosa para observar si en el segundo segmento aparece alguna elaboración o simplemente se reitera el tema.

- Las introducciones que presentan rasgos temáticos requieren de un análisis que determinará si sugieren simultáneamente la función introductoria y expositiva del tema principal o si plantean un tema propio.

- En los segmentos en los que se advierte una función elaborativa es útil señalar en qué consiste la elaboración: si aparecen elaboraciones motívicas o si esta función se ha sugerido por medio de otro factor.

- En las canciones estróficas, el cambio de texto aporta un leve factor elaborativo, aún en el caso de que no se comprenda el idioma, ya que se pueden advertir cambios en la sonoridad de las palabras.

- En las recapitulaciones habrá que observar si reproducen exactamente el tema original o si presentan algún nivel de elaboración.

Es bastante habitual la tendencia a asignar automáticamene una función formal a cada segmento sintáctico, sobre todo a las oraciones. Esta tendencia, que es útil para el reconocimiento de las funciones introductoria y expositiva, puede ocasionar problemas para la identificación de las demás funciones, ya que puede suceder que:

- la función elaborativa se despliegue a lo largo de varias oraciones;
- una oración, que comenzó elaborando el tema, concluya con rasgos que sugieran la función liquidativa o definan la cadencia;
- en una transición aparezcan rasgos que sugieran las diferentes instancias en segmentos sintácticos diferentes o superpuestos en un mismo segmento;
- la recapitulación del tema sea incompleta, citando sólo una parte del segmento sintáctico original y derivando hacia otra función formal.

En todos estos casos, será necesario escuchar con cuidado los segmentos sintácticos respectivos, llegando, si es necesario, a los niveles de frase o miembro de frase, para definir con precisión en qué momento cambia la percepción de la función formal.

La Ficha que se reproduce a continuación representa el análisis de la pieza de Bartók estudiada más arriba.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA — María del Carmen Aguilar

OBRA MIKROKOSMOS — **AUTOR** BÉLA BARTÓK — **CURSO**
FRAGMENTO IN YUGOSLAV MODE (Nº 40) — **INTÉRPRETE** — **ALUMNO**
FECHA

FUNCIONES FORMALES	INTRODUC.	EXPOSICIÓN	ELABORACIÓN	TRANSICIÓN (LIQUID. / TRANS)	CONCLUSIÓN (RECAP. / LIQUID. / CAD.)
TEMAS		A			A
MOTIVOS	① i unif.	a1 UUUU– a2 UU–U		(i)	
SINTAXIS secciones	I		II		III
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	3	3 3 3 3	3 4 4	1	⊛
RITMO	Uniforme	Compás de 2 tiempos, subdivisión binaria sobre ritmo uniforme			⊛ un compás de 2 t + 2 compases de 5 t +1 compás de 2 t
CENTRO TONAL	Tiene (modo mixolidio)				
TEXTURAS	⊖	Ⓣ		⊖	Ⓣ
INSTRUMENTOS Piano					
OBSERVACIONES	① El motivo i permanece como acompañamiento.				

CAPÍTULO 6

LA PERCEPCIÓN DE LAS RELACIONES TONALES

Traspasa el aire todo
hasta llegar a la más alta esfera
y oye allí otro modo
de no perecedera
música, que es la fuente y la primera
Fray Luis de León

Hemos nacido y nos hemos formado en un ámbito cultural determinado. Sin que lo percibamos concientemente, el entorno ha moldeado nuestros gustos e inclinaciones, de modo que muchos de nuestros juicios de valor son simplemente prejuicios expresados sin mayor evaluación crítica. Los gustos musicales no escapan a esta regla: moldeados por la cultura, están asociados a valores de todo tipo, desde la identificación con clases sociales o grupos de edad hasta consideraciones morales o la simple reacción instintiva de gusto o disgusto. Umberto Eco afirma:

> "(...) la música no es un lenguaje universal, sino que la tendencia a ciertas soluciones más que a otras es fruto de una educación y una civilización musical históricamente determinada. Acontecimientos sonoros que para una cultura musical son elemento de crisis, para otra pueden ser ejemplos de legalidad que rozan la monotonía. La percepción de un todo no es inmediata ni pasiva: es un hecho de organización que se *aprehende,* y se aprehende en un contexto socio-cultural; en tal ámbito, las leyes de la percepción no son hechos de pura naturalidad, sino que se forman dentro de determinados modelos de cultura o, como expresaría la teoría transaccionista, mundos de *formas asuntivas*, un sistema de preferencias y hábitos, una serie de persuasiones intelectuales y tendencias emotivas que se forman en nosotros como efecto de una educación fruto del ambiente natural, histórico, social." (Eco, 1967).

Todos los aspectos de la música están codificados de alguna manera por la cultura, pero el sistema que organiza las alturas de los sonidos suele ser especialmente relevante para identificar culturalmente una pieza musical y para que el oyente la reconozca como parte de su propia cultura.

Es importante fomentar en el alumno la toma de conciencia acerca del universo cultural que ha configurado su percepción. Si puede identificarse a sí mismo como parte de una cultura y comprender que lo que suele llamar su "intuición" ha sido construido inconcientemente por influencias que se pueden reconocer y nombrar, quizá logre relativizar sus juicios de valor y aceptar que otras personas perciben la realidad de maneras diferentes.

LA PERCEPCIÓN DE LOS SISTEMAS DE RELACIÓN DE ALTURAS

Las tres sensaciones primarias que se asocian a un sonido musical determinado son: la altura, la sonoridad –o intensidad– y el timbre. La altura de un sonido está

> "... asociada primariamente con la frecuencia fundamental (frecuencia de repetición del patrón vibratorio, descripta por el número de oscilaciones por segundo)." (Roederer, 1997).

El aumento o disminución constante de la frecuencia de un sonido (el sonido de una sirena, por ejemplo) es percibido como un continuo infinito de alturas cuyos límites perceptivos –grave y agudo– coinciden con la capacidad del aparato auditivo de identificar sonidos. (Ver Capítulo 8).

Si bien en algunas culturas se acepta como válido el continuo de alturas para crear música, en muchas otras se utilizan sólo algunas alturas, elegidas dentro de ese continuo por medio de un patrón de selección que acepta ciertas relaciones y elimina las demás.

Este patrón de relaciones de altura, llamado genéricamente **modo**, puede expresarse en forma de relaciones matemáticas entre frecuencias, pero se transmite en la práctica por medio de la audición y ejecución de productos musicales y constituye el universo sonoro que un individuo de esa cultura aceptará como válido.

La música de la cultura occidental, que ha moldeado nuestra percepción, presenta dos características básicas: está basada en el sistema tonal (temperado) y es melódico-armónica. De aquí se desprenden tres consideraciones importantes:

- aceptamos como válidas las relaciones de altura seleccionadas según las pautas del sistema tonal y consideramos a las alturas intermedias como "desafinaciones";

- estamos condicionados por la necesidad de que el discurso musical alcance un punto de reposo tonal (centro tonal);

- nuestra experiencia en escuchar melodías armonizadas nos lleva a reconstruir mentalmente el sentido armónico de tensión o reposo de las alturas que escuchamos, aunque los acordes no suenen. (Ver Meyer, 1956, Cap. II, citando a George Herzog).

CONCEPTOS TEÓRICOS

Se enuncian a continuación los principios teóricos que es importante comunicar a los alumnos por medio de la audición de suficientes ejemplos musicales:

• **La altura y el intervalo:** La altura de un sonido, la sensación de que éste es "agudo" o "grave" depende de su frecuencia, es decir, de la cantidad de oscilaciones por segundo que experimenta el cuerpo sonoro y registra el oído. La diferencia de altura entre dos sonidos se llama **intervalo**.

• **El modo y la escala:** El aumento o disminución constante de la frecuencia produce un continuo de alturas diferentes. Cada cultura elige, dentro de este continuo, ciertas relaciones de alturas, es decir, ciertos intervalos, y desecha los demás. Cada relación particular de alturas se llama **modo**. Si las alturas seleccionadas por el modo se cantan o tocan a partir de un sonido determinado, se obtiene una **escala**.

• **La música tonal:** La música que más habitualmente escuchamos está regida por las pautas del **sistema tonal**. Este es un sistema que tiene las siguientes características:

- está organizado sobre un modo básico que incluye un conjunto primario de siete alturas;

- uno de los sonidos del modo está jerarquizado con respecto a los demás y produce la sensación de reposo: es el **centro tonal** o **tónica**. En él comienza y termina la escala, es decir, que mediante los sonidos de la escala se parte del centro tonal y se llega a un sonido más agudo –o más grave– que también actúa como centro tonal y en el cual comienza otra vez la escala;

- el centro tonal es el polo hacia el cual tiende la mayor parte de las melodías occidentales tradicionales, transmitiendo una sensación de conclusión;

- la diferencia de altura entre un centro tonal y otro es llamada "una octava" y corresponde al doble (o la mitad) de la frecuencia;

- dentro del sistema tonal se reconocen dos modos básicos: el modo mayor y el modo menor, es decir, dos maneras diferentes de recorrer la octava que va de un centro tonal a otro;

- a las siete alturas determinadas por el modo, se le suma un conjunto secundario de cinco alturas más. La disponibilidad auditiva de estas alturas permite tomar como punto de partida (o centro tonal) a cualquiera de ellas y reproducir el modo;

- las doce alturas (siete primarias y cinco secundarias) forman un ámbito sonoro llamado **escala cromática temperada**, que sirve de patrón para la afinación de los instrumentos, dentro del cual se desarrollan los mensajes musicales de la cultura occidental;

- el oído, por estar acostumbrado a esas relaciones de altura, acepta como correctos los sonidos pertenecientes a ese ámbito y rechaza los otros como "desafinados", aunque no pueda explicar los principios físicos o matemáticos que regulan dichas relaciones. Estas pautas se aprenden a reconocer auditivamente por haber escuchado suficiente cantidad de música de la propia cultura.

• **La melodía y la armonía:** Una melodía es una sucesión de sonidos de distintas frecuencias, es decir, una sucesión de alturas.

En la cultura occidental es muy poco habitual escuchar melodías puras, formadas por sonidos sucesivos, ya que simultáneamente con la melodía se escuchan ciertas superposiciones de sonidos de diferente altura llamadas **acordes**.

Estos acordes constituyen un sistema, llamado "armonía tonal", que también está regulado por las pautas culturales del sistema tonal y comunican por sí mismos al oyente sensaciones de tensión (acorde dominante) y reposo (acorde de tónica).

Una cantidad significativa de las alturas de la melodía forma parte de los acordes de la armonía.

Siempre que se escucha una melodía, la memoria musical asocia a sus alturas las sensaciones de tensión y reposo correspondientes a los acordes que normalmente la acompañarían, aunque éstos no suenen.

En la música tonal, las sensaciones armónicas de tensión y reposo están fuertemente asociadas a la organización sintáctica. Es bastante habitual que una oración termine en reposo y que alguna de sus frases se cierre en un punto de tensión. La línea melódica suele terminar en el centro tonal, aunque en algunos casos terminará en otra altura que forme parte del acorde de tónica, llevando al oyente a experimentar cierta ambigüedad respecto al efecto conclusivo del segmento.

• **Tipos de armonía tonal:** Dentro del sistema tonal existen varias convenciones para definir la construcción de los acordes y el grado de tensión y reposo que comunican. Cada una de estas convenciones remite a un estilo. La frecuentación auditiva de cada estilo permite al oyente aprehender dichas convenciones, aunque no pueda explicarlas.

La polaridad tensión-reposo se estableció en el barroco, asociada a un tipo de armonía en la que ciertas alturas del modo forman acordes de tensión y se encadenan convencionalmente a acordes de reposo, formados por otras alturas del modo. Esta armonía, que podría llamarse "funcional", es la que el oído occidental acepta más fácilmente: está tan incorporada a los hábitos culturales que prácticamente se la escucha como parte integrante de la melodía. Se encuentra este tipo de armonía –además de en el barroco– en la música del clasicismo, parte del romanticismo y en muchos géneros populares.

Durante la segunda mitad del siglo XIX los compositores comenzaron a experimentar con acordes más complejos, incorporando a los acordes de reposo ciertas alturas que hasta ese momento se consideraba que provocaban tensión.

Esta armonía, que podría ser llamada "tonal alterada" no deja de ser funcional, pero obliga al oído a registrar la presencia de estos sonidos agregados. Muchos géneros populares actuales, como algunos estilos de *jazz* o *bossa nova*, utilizan esta armonía.

• **La música atonal:** Las experiencias armónicas de comienzos del siglo XX llevaron a algunos compositores a trabajar sobre armonías que prescinden de la necesidad de polarizar un sonido como centro tonal. Esta armonía, que puede llamarse genéricamente "atonal", utiliza el mismo ámbito de las doce alturas de la escala temperada, pero establece entre ellas relaciones que escapan a las reglas tonales para la generación de tensión y reposo.

En esta música la tensión y el reposo están asociados a otros parámetros musicales (ritmo, y todos los parámetros secundarios mencionados en el Capítulo 5). El atonalismo libre y el dodecafonismo son ejemplos de este tipo de música.

• **La música modal:** En la cultura occidental, antes del establecimiento del sistema tonal se utilizaban otros modos, es decir, otros sistemas de selección y jerarquización de alturas. Estos modos perduran hoy en música popular de muchas culturas de influencia europea, y conviven con modos originarios de otras regiones del mundo.

Los modos gregorianos (de siete sonidos) propios del ritual de la iglesia católica medieval, permanecen en los folklores europeos y americanos. Otros modos que solemos escuchar son: el modo tritónico (de tres sonidos), propio del folklore de algunas regiones de la Argentina, los modos pentatónicos (de cinco sonidos) que aparecen en diversas culturas del mundo, los *ragas* hindúes, etc. Algunos de estos modos jerarquizan una altura como polo de reposo, permitiendo al oyente entrenado en el sistema tonal, asociar esta altura a la función de la tónica del sistema tonal.

En algunos de estos modos, la selección de alturas puede, de alguna manera, explicarse traduciendo sus intervalos a las relaciones propias del sistema tonal. En otros modos, se emplean relaciones de altura que no se pueden medir según los parámetros occidentales ya que utilizan, por ejemplo, diferencias de altura menores que la menor unidad del sistema tonal, que un oído occidental consideraría "desafinaciones".

• **El uso del continuo de alturas:** Las experiencias compositivas, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, avanzaron en el uso del continuo de alturas y del ruido (sonido de altura no determinada), comenzando por el empleo no convencional de la voz y los instrumentos y continuando por la generación electrónica de sonidos. En este tipo de música la altura puntual del sonido ya no constituye un parámetro que permita articular configuraciones pregnantes.

Por ello, los parámetros secundarios adquieren cada vez más preponderancia para definir la sintaxis.

TÉCNICA DE TRABAJO

Es conveniente que la práctica auditiva sobre sistemas de relaciones de alturas se realice en una etapa en la que los alumnos ya hayan trabajado sobre sintaxis musical, ritmo, funciones formales, temas y motivos. La experiencia de audición acumulada les permitirá comprender mejor este tema que, de abordarse sin una práctica previa, parecería demasiado abstracto.

La primera presentación del tema tiene como objetivo que los alumnos tomen conciencia en forma práctica de la cantidad de pautas culturales que manejan inconcientemente, por ejemplo:

- luego de escuchar una melodía tonal, pueden cantar las fundamentales de la cadencia dominante-tónica;

- pueden reconocer si una oración terminó en un punto de reposo y si una frase terminó en un punto de tensión;

- pueden distinguir la diferencia entre la sonoridad de una pieza tonal y una atonal, etc.

Al tomar conciencia de que estas pautas han sido adquiridas culturalmente, quizá puedan superar la tendencia a aceptar o rechazar ciertas obras o estilos sobre la exclusiva base del gusto y serán más cuidadosos al emitir juicios de valor. Si bien es cierto que escuchan con más facilidad los tipos de música para los cuales han desarrollado pautas de comprensión, pueden concientemente disponerse a prestar atención a obras que responden a sistemas de relación de alturas no habituales y reconocer que están construidas con otros lenguajes, que tienen sus propias reglas y transmiten sensaciones nuevas.

La adquisición de las nociones de tensión y reposo tonal les permite además contar con más datos para corroborar o corregir la segmentación sintáctica de las obras que analizan.

AUDICIÓN DE EJEMPLOS MUSICALES

La práctica de audición debería proveer de ejemplos suficientes como para comprender los conceptos teóricos enunciados más arriba.

Para comenzar, es interesante escuchar ejemplos que permitan establecer un buen contraste entre obras tonales y atonales, de manera de delimitar auditivamente ambos campos.

A continuación se puede profundizar en la comprensión del sistema tonal, comenzando por obras de armonía funcional sencilla, en las que la sintaxis esté fuertemente asociada a las funciones de tensión y reposo. Si se trabaja con alumnos especializados en música, este abordaje de la armonía tonal puede ampliarse, incluyendo el reconocimiento de los modos mayor y menor, la aparición de otras funciones armónicas y la ubicación auditiva de los cambios de centro tonal (modulaciones).

Cuando se escuchan obras pentatónicas y modales que polarizan una de las alturas como reposo, es habitual que los alumnos atribuyan a esta altura la cualidad de "centro tonal", aunque la estructura de alturas no responda estrictamente al sistema tonal.

La audición de obras tonales con armonías más complejas, en las que se identifica el polo de reposo "coloreado" por otras alturas, así como obras atonales, de alturas indeterminadas o en modos no traducibles al sistema temperado completarán el trabajo.

Se sugieren a continuación algunos ejercicios específicos (se pueden encontrar más datos sobre este tipo de ejercitación en Aguilar, 1978, 2001 y 2008):

• Reconocer el centro tonal

- Escuchar una melodía tonal y, al finalizar, cantar las fundamentales de la cadencia dominante-tónica.
- Repetir el ejercicio y cantar simultáneamente con las fundamentales, otros sonidos de los acordes dominante-tónica.
- Observar si la melodía concluye en el centro tonal. Si no, observar si el último sonido pertenece al acorde de tónica.

• Reconocer auditivamente las sensaciones de tensión y reposo en relación con la sintaxis musical

- Escuchar una obra tonal en la que los segmentos sintácticos estén claramente cerrados sobre dominante y tónica. Detenerse al final de cada oración y observar si termina en tensión o en reposo. Repetir el ejercicio deteniéndose al final de cada frase. Anotar en un gráfico los resultados obtenidos y volver a escuchar la obra observando el gráfico.

• Reconocer el desarrollo de estructuras armónicas en relación con la sintaxis

- Cantar los bajos de los acordes de una armonía reiterativa del tipo "Ground", reconociendo que el esquema armónico forma una unidad sintáctica. Volver a cantarlos mientras suena la melodía, escuchando la relación del esquema armónico con el desarrollo de las frases melódicas.

• Diferenciar melodías con y sin centro tonal

- Repetir cantando melodías con y sin centro tonal. Intentar cantar las fundamentales de la cadencia dominante-tónica al finalizar cada una.

• Reconocer la diferencia entre armonizaciones tonales y no tonales de una melodía tonal

- Oír dos versiones de la misma melodía con armonización tonal y atonal.
- Escuchar melodías tonales armonizadas atonalmente.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL MUSICAL

El profesor necesita clasificar su material grabado para ofrecer a los alumnos distintos tipos de experiencias en cuanto a la organización tonal de la música.

Para organizar el material tonal hay que tener en cuenta los diferentes grados de complejidad en la armonización (armonía funcional sencilla o alterada). Es importante contar también con ejemplos que muestren los otros sistemas de organización de alturas (modal, atonal, alturas indeterminadas, etc.) y que ejemplifiquen la relación entre el fraseo armónico y el melódico.

- **Obras con esquemas armónicos reiterativos**
  - Blues tradicionales;
  - The Beatles: For you blue;
  - Grounds renacentistas;
  - J. Pachelbel: "Canon" (y varias canciones populares que usan la misma armonía).
- **Obras pentatónicas o modales**
  - Canto Gregoriano;
  - Música folklórica (española, latinoamericana, inglesa, etc.) en diversos modos derivados de los modos gregorianos;
  - Polifonía de fines de la Edad Media y el Renacimiento;
  - Música de diversas culturas en modos pentatónicos y otros modos (ver colecciones de UNESCO, OCORA-Radio France, Global Meditation y otras);
  - B. Bartók: Danzas Rumanas N° 1, 2 y 3;
  - B. Bartók: Mikrokosmos, N° 37, 46, 47, 48, 55, 58;
  - B. Bartók: For Children N° 3 , 10 "Children's Dance", 35 "Robin Hood";
  - J. Cage: 6 Piezas para violín y piano.
- **Obras con alturas determinadas, sin centro tonal**
  - B. Bartók: Mikrokosmos N° 58, 97, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 121;
  - Anton Webern: Piezas para Cuarteto, op. 5 y Piezas para Orquesta op. 10;
  - Arnold Schönberg: Pequeñas piezas para piano op. 19;
  - György Ligeti: Atmospheres, Lux Æterna, Doble concierto para flauta y oboe, Musica Ricercata, Tres Fantasías sobre poemas de Hölderlin.

- **Obras que incluyan ruidos o sonidos de altura indeterminada**
  - Arnold Schönberg: Pierrot Lunaire;
  - Luciano Berio: Circles;
  - Queen: Bicycle race;
  - The Beatles: A day in the life, I am the walrus.
- **Melodías tonales armonizadas atonalmente**
  - Luciano Berio: Folk Songs.
- **Dos versiones de la misma melodía con armonización tonal y atonal**
  - Tema del primer movimiento de la Sonata en La Mayor, K.331 de W. A. Mozart y las Variaciones sobre el Tema de Mozart, de Max Reger;
  - Good-bye Pork Pie Hat, versiones de Charlie Mingus y Joni Mitchell.
- **Obras con alturas indeterminadas y/o uso del continuo de alturas**
  - Edgar Varese: Ionisation;
  - Karlheinz Stockhausen: Kontakte;
  - Obras electroacúsicas o mixtas (para instrumentos y sonidos electrónicos).

EL SISTEMA DE ALTURAS EN EL ANÁLISIS DE OBRAS

El paso más elemental para incluir el sistema de alturas en el análisis de obras es reconocer si la obra tiene o no centro tonal y observar si en algún momento cambia de tenerlo a no tenerlo o viceversa. Estas observaciones están consignadas en las primeras dos preguntas de la Guía de audición, y pueden ser contestadas por cualquier alumno que haya realizado un mínimo de práctica previa de audición aunque no tenga conocimientos técnicos musicales.

El segundo grupo de preguntas está destinado a estudiantes de música, ya que las respuestas requieren de un entrenamiento técnico específico.

La última pregunta permite asociar lo que se escucha con esquemas armónicos reiterativos propios de algún género musical específico (por ejemplo, armonía de blues). Las respuestas se anotan en el ítem respectivo de la ficha en correspondencia con la segmentación sintáctica de la obra.

GUÍA DE AUDICIÓN

ALTURAS	
¿Tiene centro tonal?	sí/no
¿Cambia de tener centro tonal a no tenerlo? ¿Dónde?	
¿El centro tonal cambia? ¿Dónde?	
¿Qué tipo de armonía escucho?	**funcional/funcional alterada**
¿Cuál es el modo?	**mayor/menor** **otros (tritónico/pentatónico/ algún modo gregoriano)**
¿El modo cambia? ¿Dónde?	
¿Escucho alguna organización armónica específica?	

CAPÍTULO 7

LA PERCEPCIÓN DE LAS TEXTURAS

Los corales de Bach siguen moviéndose todavía en mi interior
como flotantes velos de múltiples colores,
avanzan y retroceden sobre umbrales y puertas abiertas.
Alegría.
Ingmar Bergman

La palabra textura, que en su primera acepción se define como la "disposición y orden de los hilos de una tela", alude, en música, a la organización de capas o planos sonoros que es posible distinguir aunque se perciban simultáneamente. Desde una simple línea melódica hasta una compleja red de eventos con ritmos y timbres diferentes, el aspecto textural de la música se impone a nuestra percepción como un dato que ayuda a construir la sintaxis y reconocer las funciones formales de las obras que escuchamos.

El reconocimiento de la textura está básicamente condicionado por la ley gestáltica de pregnancia, es decir, por la necesidad de la mente de construir "buenas formas" con el material que le ofrecen los sentidos. De esta ley deriva la ley de figura y fondo, que nos permite recortar ciertos conjuntos de sonidos y traerlos a un primer plano mientras consideramos que los demás están en un nivel secundario. Sin embargo, estas leyes no operan si no tenemos experiencias previas: la frecuentación con un estilo educa la percepción y lleva a enfocar la atención sobre ciertos datos sonoros y generar expectativas específicas.

LA PERCEPCIÓN DE TEXTURAS

La percepción de la textura tiene relación con el agrupamiento que la mente realiza ante estímulos musicales simultáneos: une o separa aspectos del fenómeno sonoro en diferentes planos y les atribuye similar o diferente grado de relevancia.

Todos los parámetros del fenómeno musical intervienen aportando datos para la percepción de las texturas, aunque algunos de los parámetros que hemos llamado "secundarios", como el registro de alturas, el timbre y la intensidad, son especialmente importantes a la hora de agrupar elementos y configurar texturas.

Por ejemplo:

- la diferencia de timbres ayuda a identificar con claridad las líneas melódicas de una textura polifónica;

- la homogeneidad tímbrica ayuda a aglutinar perceptivamente los acordes de un acompañamiento y diferenciarlo de la melodía;

- un registro de alturas abierto ayuda a percibir líneas melódicas independientes;

- la aparición de sonidos de distinta intensidad los hace prevalecer sobre los otros constituyendo planos sonoros, etc.

De manera similar a la percepción visual que establece la relación figura-fondo y reconoce configuraciones eligiendo lo más pregnante como "figura", la percepción auditiva puede reconocer "figuras" recortadas sobre distintos tipos de "fondos": música sobre ruidos ajenos a ella, una melodía sobre el silencio, varias configuraciones musicales simultáneas con la misma jerarquía, o una configuración claramente destacada sobre un fondo (también musical) de menor jerarquía.

El conocimiento previo de las leyes del estilo lleva al oyente a esperar determinadas texturas: enfoca su atención sobre la particular articulación de eventos simultáneos que despliega el estilo, e incluso –si ha desarrollado suficiente experiencia– puede llegar a reconocer complejas relaciones entre planos sonoros como formas "simples".

En referencia a la relación entre textura y sintaxis dice Leonard Meyer:

> "La textura juega un importante papel en la sensación que tiene el oyente de un adecuado cerramiento formal de la obra (...) porque (...) los cambios de un tipo de textura a otro activarán expectativas acerca del retorno de los modos de organización ya escuchados." (Meyer, 1956).

Esta relación es especialmente relevante para el reconocimiento del **tema** de una obra. La textura con que éste se presenta es un dato perceptivo importante, ya que el oyente es capaz de observar si esta textura permanece o no. Si cambia, asocia los cambios con la aparición de funciones formales (elaboraciones, liquidaciones, recapitulaciones del tema). Inversamente, si la textura con que se expuso el tema permanece invariable, deberá prestar atención a los cambios en los aspectos melódico, rítmico, tímbrico, etc., para reconocer las diferentes funciones.

CONCEPTOS TEÓRICOS

Se exponen a continuación los conceptos que se considera indispensable transmitir a los alumnos a partir de la audición de suficiente cantidad de ejemplos musicales.

• **La textura:** Es la jerarquía relativa que la percepción atribuye a diferentes planos simultáneos del discurso musical, organizando los sonidos que escucha en configuraciones de diferente grado de pregnancia y atribuyendo a cada una un determinado rol en la construcción del discurso.

Si la música es melódico-armónica, el oyente define las texturas orientando su atención hacia la construcción de la línea melódica principal y su relación con la armonía y estableciendo jerarquías relativas. Si la música, en cambio, está construida con sonidos de alturas indeterminadas (obras para percusión, por ejemplo), atenderá a los timbres, los ritmos o la intensidad para definir las jerarquías relativas entre los planos sonoros simultáneos.

Se enumeran a continuación cuatro texturas, diferenciadas según la cantidad y jerarquía relativa que nuestra percepción puede reconocer en planos que suenan simultáneamente:

- un solo plano sonoro (monodía),

- dos o más planos de jerarquías similares (polifonía horizontal y vertical),

- un plano recortado como figura sobre un fondo de menor jerarquía (melodía acompañada).

Esta discriminación básica es suficiente para una primera etapa del análisis.

• **Monodía:** La percepción reconoce una única línea melódica, sin acompañamiento armónico. Esta línea puede estar ejecutada por una sola fuente sonora (voz o instrumento), por varias a la misma altura (con timbres iguales o diferentes) o por varias en distintas octavas. La percepción puede distinguir tímbricamente un tipo de monodía de otro. Los cambios entre una monodía solista y otra producida por varias voces o instrumentos puede ser un recurso que apoye el reconocimiento de la sintaxis musical.

Como se ha dicho en el Capítulo 6, el hábito de escuchar melodías con acompañamiento armónico lleva al oyente occidental a atribuir a la monodía una armonía virtual. Por ello, sobre todo en el caso de monodía en octavas, es posible que aparezcan dudas acerca de la presencia o no de sonidos que armonizan la melodía.

Como ejemplos de monodía se pueden mencionar la música litúrgica católica medieval (Canto Gregoriano) y los solos vocales o de instrumentos de viento, no acompañados armónicamente.

En las obras construidas con alturas indeterminadas (obras para percusión, por ejemplo), se tenderá a considerar como monodía una línea rítmica percusiva o una banda de ruido blanco.

Un tipo particular de monodía, en el límite con la melodía acompañada, consiste en una línea melódica a la que se le superponen ritmos, ejecutados por instrumentos de alturas indeterminadas (un acompañamiento de percusión, por ejemplo). La percepción registra la jerarquía relativa (figura-fondo) pero no puede extraer del acompañamiento una información armónica.

• **Polifonía horizontal:** La percepción reconoce dos o más líneas melódicas con ritmos diferentes (o similares pero no simultáneos) y les otorga jerarquías equivalentes. Desde el punto de vista armónico, cada línea (llamada habitualmente "parte" o "voz") sirve de armonización para la otra.

En algunos casos, las polifonías horizontales son imitativas, es decir que las diversas voces se imitan entre sí, ejecutando las mismas líneas melódicas (o parte de ellas) desfasadas temporalmente.

En la música occidental esta textura surgió en la Edad Media, especialmente en música vocal (*organum* libre, motete). Durante el Renacimiento y el Barroco comenzó a aparecer en música instrumental (*ricercare*, canon, fuga). Se encuentra también esta textura en la música tradicional de algunas culturas africanas y asiáticas.

En la música construida con alturas indeterminadas, esta textura se aplica a la combinación simultánea de distintas configuraciones rítmicas, sobre todo si están producidas por sonidos de timbres claramente diferenciados.

• **Polifonía vertical:** La percepción reconoce dos o más líneas melódicas simultáneas con un mismo ritmo y, por lo general, le otorga a la línea más aguda el rol de melodía, mientras la/s otra/s actúa/n como acompañamiento armónico.

En la música occidental esta textura apareció en el siglo IX (*organum* paralelo), cuando se comenzó a agregar a la melodía gregoriana otra voz que, con un movimiento rítmico y melódico similar, se mantenía a un intervalo diferente de la octava.

Se puede escuchar este tipo de textura en el folklore de diversas culturas, a veces acompañada por instrumentos que ejecutan acordes con diversos ritmos (Ver "Combinaciones de texturas").

En las obras construidas con alturas indeterminadas, esta textura se percibe ante la superposición de ritmos simultáneos ejecutados con timbres diferentes.

• **Melodía acompañada:** La percepción reconoce una línea melódica que se destaca por sobre otros elementos del discurso musical. Otorga a esta línea el rol de "figura" mientras los demás elementos constituyen el "fondo" conformando un acompañamiento armónico.

En la música occidental esta textura apareció –junto con la armonía– durante el Renacimiento, al destacarse una voz dentro de la polifonía mientras las demás se aglutinan en una sucesión de acordes. Se consolidó luego durante el Barroco con el establecimiento del sistema tonal. Desde entonces aparece en todo tipo de música, tanto académica como popular.

Cuando se percibe una textura de melodía acompañada, es importante observar en qué consiste el acompañamiento: puede estar constituido por acordes, por un sonido tenido llamado "pedal", por un *ostinato* o por configuraciones rítmico-melódicas de menor grado de pregnancia que la melodía principal. Aunque la textura permanezca, los cambios de un tipo de acompañamiento a otro suelen apoyar la percepción de las estructuras sintácticas.

Cuando la obra está compuesta con sonidos de alturas no determinadas, la textura de melodía acompañada puede atribuirse a un "ritmo acompañado": un instrumento no melódico realiza un ritmo que tiene mayor grado de pregnancia que los otros, que pasan a formar el acompañamiento.

• **Combinaciones de texturas:** Las texturas mencionadas suelen combinarse conformando fenómenos sonoros complejos. Si se escuchan varios planos y resulta poco claro atribuirles jerarquías relativas, la percepción tiende a agrupar los más destacados en un primer plano, discriminándolos de los otros, que considera capas de acompañamiento. Luego, al analizar cada plano por separado, se descubre que están conformados por una suma de líneas melódicas. Se mencionan a continuación algunas posibilidades:

- **Polifonía vertical acompañada:** dos o más líneas melódicas –una de ellas es la melodía principal y la/s otra/s la acompañan con el mismo ritmo– sobre un acompañamiento de menor jerarquía. Existe gran cantidad de ejemplos de esta textura en el folklore y en la música popular en general, donde dos voces, por ejemplo, cantan en líneas paralelas mientras suena un acompañamiento instrumental.

- **Polifonía horizontal acompañada:** dos o más voces interactúan polifónicamente, mientras suena algún elemento de menor jerarquía (una nota pedal, un ostinato, una serie de acordes, etc.).

- **Melodía acompañada por polifonía vertical:** una línea se destaca como melodía mientras otras líneas claramente perceptibles –que entre sí desarrollan el mismo ritmo– producen el acompañamiento armónico.

- **Melodía acompañada por polifonía horizontal:** una línea se destaca como melodía, aunque en el "fondo" interactúan voces polifónicamente. Estas voces suelen, por momentos, destacarse del fondo y competir con la melodía principal.

• **Cambios de textura:** Los cambios de textura suelen estar asociados a la segmentación sintáctica de la obra. Los casos más simples son los que presentan cambios netos de una textura a otra en segmentos diferentes. En los casos más complejos, los cambios son paulatinos: se desarrollan a lo largo de algún segmento sintáctico y no es posible establecer con precisión el momento de cambio.

• **Representación gráfica de las texturas:** Para representar las texturas se propone la utilización de los siguientes signos gráficos:

monodía	⊖
polifonía vertical	(I)
polifonía horizontal	(=)
melodía acompañada	(T)

En los casos de combinaciones de texturas, se pueden utilizar combinaciones de los mismos signos. Por ejemplo:

polifonía vertical acompañada Ⓘ/Ⓣ

polifonía horizontal acompañada ⊜/Ⓣ

melodía acompañada por polifonía vertical Ⓣ/Ⓘ

melodía acompañada por polifonía horizontal Ⓣ/⊜

En los casos en que la textura sea ambigua, se pueden utilizar los dos signos que corresponden a las posibilidades en conflicto, uno de ellos entre paréntesis.

En los ejemplos siguientes, tomados del "Libro de Ana Magdalena", de J. S. Bach, se observan algunas de las texturas mencionadas (es interesante observar cómo se elaboran luego estas texturas en cada pieza):

Fragmento de la Mussette en Re Mayor (primera oración)



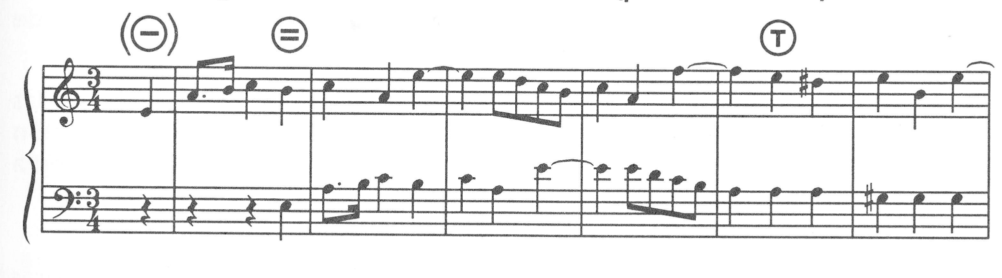
Cada frase está organizada en cuatro miembros de frase: los dos primeros, con una textura de Melodía Acompañada y los otros en Monodía.

Fragmento de la Polonesa en Sol Menor (primera oración)



Una Polifonía Vertical acompañada, aunque el acompañamiento emerge y compite con las voces superiores. En el final de la oración aparece una Monodía.

Fragmento del Minué en La menor (primera oración)





En la primera frase se escucha una Polifonía Horizontal. En la segunda frase la voz superior se destaca como melodía y la otra voz acompaña, aunque por su movimiento melódico cromático mantiene cierta jerarquía, compitiendo con la voz superior.

• **Otras texturas:** Las texturas mencionadas son las que un oyente con poca experiencia percibe con más facilidad. A continuación se mencionan otras texturas más complejas, cuyo reconocimiento exige un grado de refinamiento perceptivo que debe ser entrenado. Es importante tenerlas en cuenta para aclarar dudas y seleccionar adecuadamente el material de análisis.

• **Casos de polifonía vertical:** La definición de polifonía vertical enunciada más arriba sólo tiene en cuenta el aspecto rítmico de las líneas superpuestas. Sin embargo, en etapas más avanzadas del análisis se pueden distinguir dos tipos de polifonía vertical:

-1) la homofonía, es la polifonía vertical en la que la percepción advierte que las líneas, además de tener el mismo ritmo, tienen la misma dirección melódica, ascendiendo o descendiendo en bloque, separadas entre sí por intervalos constantes. Perceptivamente, la sensación que genera esta textura es la de una sola línea enriquecida tímbricamente.

Si el intervalo que separa las voces es de quinta, esta textura suele percibirse como una monodía con un timbre particular. Si el intervalo es de tercera o sexta, se oye el movimiento paralelo aunque los intervalos cambien (de tercera mayor a menor, por ejemplo) según los requerimientos del modo. Ejemplos de estas texturas aparecen en el canto en terceras o sextas paralelas en muchos géneros populares, así como en la yuxtaposición de acordes (un mismo acorde transportado sobre diversas fundamentales en idéntica disposición), recurso muy usual en el Impresionismo y en algunas corrientes del rock y en arreglos de jazz.

- 2) la polifonía vertical propiamente dicha, es la textura en la que las voces proceden con el mismo ritmo, pero con independencia en su dirección melódica. Es el caso de los enlaces de acordes que predomina en la armonía barroca, clásica y romántica. Ejemplo: los corales armonizados por Bach.

• **Heterofonía:** Es la textura que se percibe cuando dos o más fuentes sonoras ejecutan a la vez una misma melodía con diversos grados de ornamentación. Estas líneas melódicas se despegan perceptivamente en diferentes planos, destacándose las líneas más ornamentadas como figura mientras las más puras pasan a constituir el fondo. Esta textura aparece en algunos estilos musicales de la India y de varios países árabes, así como en la canción popular medieval, en la que la melodía ornamentada cantada se duplica instrumentalmente sin ornamentación (o viceversa). La heterofonía puede además aparecer acompañada por configuraciones de menor jerarquía.

• **Polifonía oblicua:** Se percibe esta textura cuando algún aspecto del material sonoro (registro, timbre) obliga a la percepción a construir configuraciones en un campo ambiguo y tensionado entre la monodía y la polifonía. La polifonía oblicua puede generarse de diversas maneras que se agrupan en dos tipos:

- Polifonía oblicua tipo 1: aunque objetivamente se escucha una sola línea melódica, la percepción reconoce dos o más partes, agrupando los sonidos por diferencias notorias de altura o timbre. Esta textura aparece en música para instrumento solo (especialmente de viento) aunque suele aparecer también, sobre todo en el Barroco, en obras polifónicas (Invenciones a dos voces, por ejemplo) en las que alguna de las partes, produciendo intervalos grandes, obliga a la percepción a identificar voces extra.

- Polifonía oblicua tipo 2: aunque aparentemente se escuchan dos o más voces por diferencias notorias de altura o timbre, la percepción puede agrupar rítmicamente esos sonidos de diferente registro o timbre y reconstruir una única línea. Esta textura aparece por ejemplo en obras del siglo XX, en las que una sola línea melódico-rítmica se desarrolla por medio de sonidos de timbres notoriamente diferentes, que sugieren la presencia de varias partes. Ejemplo: Comienzo de la Pieza N° 1, de las Cinco Piezas para Orquesta op. 10, de Anton Webern.

Se propone representar estas nuevas texturas por medio de los siguientes signos:

homofonía ⊖

heterofonía (~)

polifonías oblicuas ⊘$_1$ ⊘$_2$

TÉCNICA DE TRABAJO

Es conveniente que la práctica de audición de texturas aparezca cuando los alumnos ya desarrollaron un buen manejo del reconocimiento de la segmentación sintáctica, de los aspectos rítmicos, de la construcción motívica de temas, de las funciones formales y del sistema de selección del alturas que organiza la obra.

Los conceptos enunciados más arriba deberían ser transmitidos por medio de la práctica y la audición de ejemplos. Para distinguir las texturas de monodía y melodía acompañada se pueden ofrecer ejemplos sencillos: una línea melódica cantada sin acompañamiento y luego, acompañada por un instrumento armónico (guitarra, por ejemplo). Para mostrar la textura de polifonía horizontal se puede hacer cantar a la clase *cánones* y *quodlibets*, y para la polifonía vertical, los alumnos que tienen experiencia, pueden cantar melodías sencillas a dos voces en terceras paralelas.

El reconocimiento de texturas es un dato importante para identificar estilos históricos dentro de la música académica desde la Edad Media hasta el Siglo XX. Los cambios de textura, factor constructivo predominante en la música medieval y renacentista, deberían ser especialmente analizados al estudiar estos períodos. También es interesante escuchar música tradicional y popular de diversas culturas (latinoamericanas, africanas, europeas, asiáticas) analizando especialmente sus aspectos texturales.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL MUSICAL

Se ofrecen a continuación algunos criterios para organizar el material musical grabado con respecto a las texturas mencionadas y a los cambios de textura asociados claramente a la segmentación sintáctica.

- **Monodía**
  - Canto Gregoriano;
  - J. S. Bach: Libro de Ana Magdalena, "Polonesa en Sol Menor", "Polonesa en Sol Mayor", "Marcha en Sol Mayor" (alternada con otras texturas);
  - W. A. Mozart: Fantasía K. 475 en Do menor (alternada con Polifonía vertical y Melodía acompañada);
  - F. Schubert: Winterreise, Lieder N° 2 "Die Wetterfahne", 18 "Der stürmische Morgen" (alternada con Melodía acompañada);
  - R. Schumann: Album para la Juventud, N° 7 "Canción del cazador", N° 12 "San Nicolás", N° 37 "Canción de marineros" (alternada con Polifonía vertical);
  - C. Debussy: Preludio N° 5 "La niña de los cabellos de lino" (alternada con Melodía acompañada);
  - The Beatles: Hey bulldog (en introducción), Day tripper (en introducción), The inner light (acompañada por percusión);
  - Queen: Let me entertein you (en el final), Fun it (voz e instrumento), If you can't beat them (en finales de oración).
- **Polifonía horizontal**
  - W. A Mozart: Requiem, "Confutatis";
  - R. Schumann: Album para la Juventud, N° 29 "El extranjero", N° 16 "El primer dolor" (alternada con Melodía acompañada);
  - J. S. Bach: Libro de Ana Magdalena, "Minué en Do menor", "Minué en Sol Mayor";
  - J. S. Bach: Invenciones a dos voces (precedida por Monodía y alternada con Polifonía vertical y Melodía acompañada);
  - The Beatles: All you need is love, Good day sunshine (conclusión), For no one (voz/instrumento);
  - Queen: The Prophet's song (vocal), Bohemian rhapsody, Leaving home ain't easy, Dreamers ball, Dead on time, Bicycle race.
- **Polifonía vertical**
  - R. Schumann: Album para la Juventud, N° 2 "Marcha de soldados", N° 4 "Coral", N° 41 "Canción del Norte";
  - R. Schumann: Album para la Juventud, N° 1 "Melodía", N° 3 "Pequeña canción", N° 5 "Pequeña pieza" (acompañada por nota pedal);
  - F. Chopin: Preludios op. 28, N° 17, N° 19; con pequeños desvíos en la voz superior: N° 7;
  - L. van Beethoven: Tema de la Marcha Turca de "Las ruinas de Atenas" (alternada con Melodía acompañada);
  - J. S. Bach: Libro de Ana Magdalena, "Polonesa en Sol Mayor";
  - The Beatles: Nowhere man (introducción);
  - Queen: Fat bottomed girls (introducción), Bicycle race (introducción).
- **Melodía acompañada**
  - J. S. Bach: Libro de Ana Magdalena, "Mussette en Re mayor" (alternada con Monodía);
  - F. Chopin: Vals N° 7 (op. 64, N° 2);
  - F. Chopin: Preludios op. 28, N° 4 (acompañada por Polifonía vertical), N° 6 y N° 22 (la melodía está en la zona grave y el acompañamiento en el agudo);
  - R. Schumann: Escenas Infantiles, N° 1;
  - R. Schumann: Album para la Juventud, N° 8 "El jinete salvaje", N° 10 "El campesino alegre...", N° 18 "Canción del segador" (alternada con Monodía);
  - C. Saint-Saëns: Carnaval de los Animales, "El cisne", "El Elefante", "Tortugas";
  - The Beatles: Getting better, Fixing a hole y She is leaving home (alternada con polifonías horizontal y vertical), Within you, without you (melodía en voz + instrumento sobre pedal), It's all too much (acompañada por polifonía horizontal);
  - Queen: Bohemian rhapsody (introducción).

- **Elaboración del tema por cambio de textura**
  - The Beatles: With a little help from my friends, You won't see me, Rain, Lady Madonna, Hey Jude, The ballad of John and Yoko;
  - Queen: I'm in love with my car, You are my best friend, Love of my life, Good company, Mustapha.
- **Cambio de textura por sección**
  - Queen: The Prophet's song, Bohemian rhapsody.
- **Cambio de textura por oración**
  - J. Dowland: Come again;
  - The Beatles: She is leaving home, Run for your life, If I needed someone, The word, What goes on, Here, there and everywhere, Yellow submarine, Dr. Robert;
  - Queen: '39.
- **Cambio de textura por frase**
  - J. S. Bach: Suite en Re Mayor para orquesta, Gavota y Bourrée;
  - The Beatles: Think for yourself, I'm looking through you, In my life, The long and winding road;
  - Queen: If you can't beat them, Dead on time, The Prophet's song.
- **Cambio de textura por miembro de frase**
  - J. S. Bach: Gavota de la Partita N° 3 para violín;
  - The Beatles: I want to tell you;
  - Queen: Seaside rendezvous.

LAS TEXTURAS EN EL ANÁLISIS DE OBRAS

Los oyentes enfocarán la atención sobre los aspectos de la música que colaboran entre sí para definir las diferentes texturas (timbres, intensidades, ritmo, línea melódica, etc.) y observarán la influencia de la textura en la percepción de la segmentación sintáctica y las funciones formales. Como siempre, una buena discusión grupal ayudará a aclarar estos fenómenos.

La Guía de Audición sirve de apoyo para fijar la atención en las texturas. En la primera parte se mencionan las texturas más simples, dejando a criterio del profesor la consideración de la segunda parte para alumnos especializados en música.

GUÍA DE AUDICIÓN

TEXTURAS

¿Escucho una única línea melódica?	**Monodía**
¿Escucho una línea principal acompañada por otros elementos?	(T) **Melodía acompañada**
¿Escucho varias líneas simultáneas? ¿Estas líneas tienen el mismo ritmo?	(I) **Polifonía vertical**
¿o desarrollan ritmos independientes?	**Polifonía horizontal**
¿En la polifonía vertical, las voces se mueven en paralelo?	**Homofonía**
¿Se superpone una línea con otra, similar pero ornamentada?	**Heterofonía**
¿Una línea se abre en diferentes voces por altura o timbre?	**Polifonía oblicua caso 1**
¿Reconstruyo una línea única a partir de aparentes voces distintas?	**Polifonía oblicua caso 2**

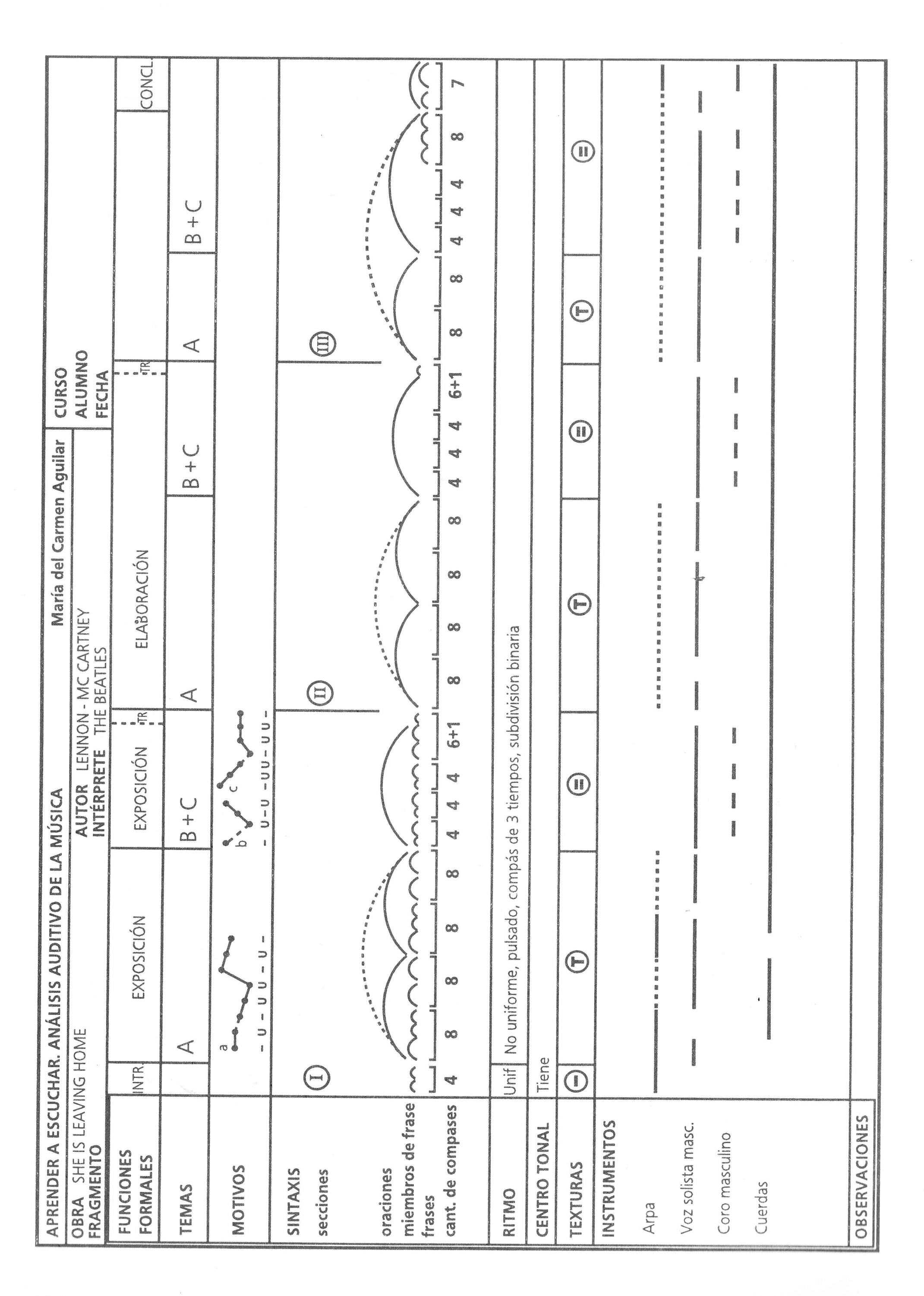
¿Reconozco alguna textura que corresponda a un estilo específico?

Cada textura detectada se representa por medio del signo respectivo en la Ficha de Análisis, en correspondencia vertical con los segmentos sintácticos en los cuales aparece. En los casos de duda o ambigüedad se puede apelar al uso de signos entre paréntesis.

La última pregunta de la Guía remite a la específica utilización de las texturas en ciertos estilos, por ejemplo, Polifonía horizontal imitativa, propia de la música sacra del Renacimiento, Polifonía vertical acompañada, propia del folklore de determinada región, etc.

En esta etapa del trabajo se pueden retomar las fichas de análisis ya realizadas agregándoles el análisis de texturas. El proceso de cambios texturales proporciona datos que permiten verificar o corregir tanto la segmentación sintáctica como la aparición de funciones formales.

La Ficha que se reproduce a continuación representa el análisis de la canción de The Beatles "She is leaving home".



Capítulo 8

LA PERCEPCIÓN DE TIMBRES

Remotos bandoneones
despliegan en la noche
sus pájaros de bruma
y un coro de fantasmas
que gritan en las sombras
preguntan y preguntan.
Rodolfo Taboada

El reconocimiento auditivo de las fuentes sonoras –instrumentos musicales, voces humanas o cualquier otro objeto sonoro– implica mecanismos perceptivos de un alto grado de complejidad. Aunque en la vida cotidiana cualquier individuo reconoce las voces de personas allegadas y cualquier melómano discrimina instrumentos y voces en la música, no es sencillo explicar cómo lo hacen, ya que el estudio de la percepción y reconocimiento de timbres combina diversas disciplinas: la física, las matemáticas, la psicología, las ciencias biológicas, las ciencias de la comunicación, la ingeniería y la práctica musical.

El **análisis del sonido**, citado por primera vez por Mersenne en 1636 (Roederer, 1997), ha experimentado un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la posibilidad de generar y descomponer sonidos mediante instrumentos electrónicos. Asimismo, el estudio de las funciones cerebrales involucradas en la percepción del sonido, con el soporte de computadoras e instrumental electrónico, ha experimentado un notorio avance en las dos últimas décadas. (Ver en la Bibliografía la referencia a los libros de Antonio Damasio y Daniel Levitin).

El timbre de un sonido está formado por una combinación de vibraciones armónicas e inarmónicas y por un desarrollo temporal específico, pero es percibido como un fenómeno sonoro simple: por medio de un complejo proceso perceptivo, el oyente es capaz de aglutinar la multiplicidad de hechos sonoros simultáneos en una sola percepción y asociarla a una determinada fuente sonora.

Reconocer un timbre e identificar la fuente que lo produce requiere de un proceso de aprendizaje. Extraemos información de una señal auditiva determinada y la almacenamos en la memoria con un adecuado rótulo de identificación.

Luego, comparamos la nueva señal con la información previamente almacenada y, si logramos equipararlas, reconoceremos el timbre. Si no, abriremos un nuevo "archivo" para el almacenamiento de esta nueva cualidad sonora, o declararemos que el sonido es parecido –aunque diferente– a alguno de los timbres conocidos. (Roederer, op. cit.). En otras palabras, nuestra percepción se vale de la ley gestáltica del hábito (*"la frecuentación con un fenómeno complejo lo vuelve simple"*) lo cual necesita entrenamiento.

La cualidad tímbrica es uno de los factores más relevantes para la percepción de la forma temporal de una obra musical. Una vez que nuestra percepción reconoce un timbre como información inicial, usará los conceptos de permanencia, cambio y retorno y vinculará las modificaciones tímbricas con los diversos momentos de la sintaxis.

En este capítulo se menciona la diferencia entre sonido y ruido. Según la Teoría de la Información, ruido es todo aquello que interfiere con el proceso de comunicación (así, por ejemplo, será ruido la mejor música, cuando impide el diálogo). Desde el punto de vista de la acústica, los ruidos son sensaciones producidas por vibraciones aperiódicas, irregulares, que carecen de afinación precisa. Esto no excluye al ruido de la música: de hecho, gran cantidad de instrumentos de percusión generan exclusivamente ruido.

LA PERCEPCIÓN DE TIMBRES Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS FUENTES SONORAS

La percepción del timbre de un sonido musical y la identificación de la fuente sonora que lo produce combina dos tipos de sensaciones:

- la sensación estática, es decir, el reconocimiento de las vibraciones que constituyen el **espectro** de un timbre: las frecuencias armónicas, cada una con su respectiva intensidad. Esta sensación aparece, según Roederer, como:

> "... el correlato perceptivo de la distribución de la actividad producida a lo largo de la membrana basilar, siempre y cuando exista la correcta relación (armónica) de distancias entre los máximos para unir todo en la sensación de un 'único tono'." (Roederer, op. cit.).

De esta sensación estática depende sobre todo la posibilidad de comparar sonidos y reconocer similitudes o diferencias tímbricas entre ellos;

- la sensación dinámica, es decir, el modo en que el sonido se despliega en el tiempo, la llamada **envolvente dinámica** (o envolvente de amplitud del sonido), que describe el tipo de ataque del sonido, la permanencia de su intensidad en el tiempo y el tipo de extinción. De estos datos depende la identificación cognitiva del sonido y el reconocimiento de la fuente que lo produce, ya que permiten reconocer, por ejemplo, el mecanismo que pone en vibración al cuerpo sonoro (punteado, percutido, soplado, frotado).

El oído interno (membrana basilar en el interior de la cóclea) procesa los datos que conducen a la determinación de la altura, la intensidad y el espectro armónico del timbre. En el trayecto neural entre el oído interno y el cerebro se procesan sobre todo las llamadas variaciones transientes del sonido (ataque y extinción), que aportan claves adicionales para la determinación del timbre. En la corteza cerebral se procesan los datos que permiten reconocer el mensaje musical: duraciones de los sonidos, sucesiones y ritmo. Dice Roederer (op. cit.):

> "A medida que se avanza en estas etapas de procesamiento en la vía neural auditiva (...) tanto más el resultado aparece influenciado por el aprendizaje y condicionamiento cultural, así como por el estado psíquico momentáneo del individuo."

CONCEPTOS TEÓRICOS

Se enuncian a continuación los conceptos teóricos que es interesante que los alumnos conozcan, como complemento de la audición de ejemplos musicales adecuados.

• **El sonido:** El fenómeno de la percepción del sonido requiere que se cumplan las siguientes condiciones:

- un objeto, denominado cuerpo sonoro, realiza un movimiento vibratorio;

- este movimiento vibratorio se comunica a un medio elástico circundante (aire, agua, etc.) y se propaga en dicho medio a nivel molecular;

- la vibración del medio circundante se comunica al aparato auditivo del sujeto receptor: a la membrana del tímpano, los huesecillos del oído medio y el fluido contenido en la cóclea (oído interno), que convierte el movimiento vibratorio en diferencias de presión;

- la membrana basilar dentro de la cóclea produce un movimiento ondulante –provocado por las diferencias de presión– que permite a sus cilias la producción de impulsos eléctricos que las neuronas llevan al cerebro;

- se produce en el cerebro la sensación auditiva: identificación de lo percibido como sonido, reconocimiento de su altura y comparación de su timbre con otros timbres archivados en la memoria.

• **Cualidades perceptivas del sonido musical:** Algunas características físicas del sonido, una vez recibidas y procesadas por la audición y el cerebro y transformadas en señales acústicas, son especialmente relevantes para la percepción de la música. Estas son: la altura, la intensidad y el timbre.

- **Altura:** Es la cualidad perceptiva que se refiere a la sensación de que los sonidos son "más agudos" o "más graves". La altura del sonido está determinada por la frecuencia, es decir la cantidad de ciclos que el movimiento vibratorio periódico realiza por segundo. Comparando dos sonidos de diferente frecuencia, el movimiento vibratorio de mayor frecuencia, es percibido como más agudo y el de menor frecuencia, como más grave.

Los **sonidos musicales**, llamados periódicos, están formados por varios movimientos vibratorios simultáneos, los **armónicos** o **parciales**, cuyas frecuencias son múltiplos (doble, triple, etc.) de una frecuencia denominada "fundamental". El patrón de repetición de la suma de los movimientos vibratorios de los armónicos determina perceptivamente la altura de esta frecuencia fundamental.

El **ruido** se produce por superposiciones de movimientos vibratorios no periódicos o no armónicos. El espectro del **ruido blanco** está formado por todas las frecuencias dentro de un determinado rango y no permite reconocer una altura. En los **ruidos de banda**, ciertas frecuencias o grupos de frecuencias tienen mayor intensidad y pueden sugerir sensaciones aproximadas de altura.

El oído humano puede llegar a percibir sonidos de entre 20 y 15.000 Hertz (ciclos por segundo). El diapasón, instrumento que en la cultura occidental se utiliza como referencia para la afinación de otros instrumentos, vibra con una frecuencia de 440 Hertz. A esta frecuencia (y a sus octavas, es decir, a las frecuencias duplos o mitades) se la denomina con el nombre de la nota La.

- **Intensidad (o sonoridad):** Es la cualidad perceptiva que se refiere a la sensación de que los sonidos son relativamente "más fuertes" o "más débiles". La intensidad sonora es determinada por la amplitud del movimiento vibratorio. A medida que aumenta la amplitud de la vibración del un cuerpo sonoro se percibe un sonido más intenso.

El umbral perceptivo de la intensidad varía notoriamente según la frecuencia del sonido. Por ello, para medir la percepción de la intensidad del sonido se usa el decibel, una medida que relaciona la intensidad absoluta (medida en vatios) con el umbral de la audición para cada frecuencia. El umbral de la audición humana es de 0 decibeles, y el límite a partir del cual el sonido se percibe como dolor, es de aproximadamente 130 decibeles.

- **Timbre:** Es la cualidad sonora que permite discriminar las fuentes que producen los sonidos, aunque éstos coincidan en altura e intensidad. Se mencionan a continuación tres factores que determinan el timbre de un sonido:

• Espectro armónico: lo que percibimos como un sonido simple, está producido, en realidad, por una superposición de diferentes movimientos vibratorios simultáneos. En muchos casos, la vibración principal del cuerpo sonoro es la que produce la frecuencia fundamental (que determina la altura percibida).

Al mismo tiempo, el cuerpo sonoro vibra dividido en mitades, tercios, cuartos, quintos, sextos, etc., produciendo los **armónicos**, otros sonidos cuyas frecuencias son respectivamente: el doble (la octava), el triple (la quinta), el cuádruple (otra octava), el quíntuple (la tercera mayor), el séxtuple (otra quinta), etc. La relación de intensidades entre la fundamental y sus armónicos variará según la fuente sonora de la que se trate, y será así crucial para la discriminación del timbre.

• Componentes inarmónicos: son aquellos ruidos llamados transientes, combinaciones de frecuencias que no son múltiplos exactos de la fundamental, que se producen especialmente en el momento del ataque de los sonidos, y en algunos casos también durante su duración. Suelen estar asociados a las diversas mecánicas con las que se pone en vibración la fuente sonora: el ruido de los martillos en el piano, el de la púa o plectro en la guitarra eléctrica, el de la frotación del arco sobre las cuerdas y el del soplo en los instrumentos de viento, por ejemplo. También las voces pueden incorporar ruido como factor expresivo, lo cual es habitual en varios tipos de música popular. La aparición de estos ruidos es esencial en la discriminación auditiva del timbre. Si, por ejemplo, se reproduce un sonido de una trompeta quitándole el momento del ataque, la ausencia de los ruidos transientes dificulta notablemente el reconocimiento del timbre.

• Forma del sonido o envolvente dinámica: los sonidos poseen diversos modos de ataque, permanencia y extinción según la fuente que los produce. El **ataque**, es decir el tiempo en que tarda el sonido en alcanzar su máxima intensidad, puede ser gradual o instantáneo. Durante su **permanencia**, el sonido puede mantener, acrecentar o disminuir su intensidad, recuperar repetidamente la intensidad (sonidos iterados o rugosos) o extinguirse inmediatamente después del ataque. La **extinción** del sonido también puede ser repentina o gradual. Todos estos factores son de fundamental importancia en la discriminación del timbre.

• **Las fuentes sonoras:** Las fuentes sonoras que se utilizan habitualmente para la producción musical son las voces humanas y los instrumentos acústicos y electrónicos, aunque muchas propuestas actuales incorporan ruidos, o sonidos producidos por elementos no convencionalmente asociados a la música.

• **La voz humana:** Para producir sonido con la voz se utilizan:

- los pulmones, que suministran el aire, movidos por músculos de la respiración de la caja torácica;

- las cuerdas vocales, músculos ubicados en la laringe que generan la vibración;

- los resonadores, tales como los senos frontales y maxilares, las cavidades de la nariz y la boca, la tráquea, la caja torácica, etc., que amplifican la vibración de las cuerdas.

Las voces suelen clasificarse de acuerdo al rango de alturas que abarcan (llamado tesitura o registro). Las voces femeninas, de la más aguda a la más grave, se clasifican en **Soprano**, **Mezzosoprano** y **Contralto** y las masculinas, en **Tenor**, **Barítono** y **Bajo**.

En términos generales, las voces femeninas cubren un registro una octava más agudo que las voces masculinas. Si hombres y mujeres intentan cantar una melodía al unísono en un registro medio, producirán en realidad un canto a la octava. (Sobre cuestiones didácticas relacionadas con este tema, ver Aguilar, 2001).

Además de la clasificación por tesitura, el timbre de las voces determina tipos diferentes dentro de cada registro. Por ejemplo, se distingue a una soprano dramática (de timbre más "oscuro", es decir, con armónicos graves de mayor intensidad), de una soprano lírica (de timbre más "claro", con más armónicos agudos).

Los niños cantan en los mismos registros que las voces femeninas. Los falsetistas o contratenores son hombres que, además de poseer su registro masculino normal, pueden alcanzar los registros de las voces femeninas con técnicas vocales apropiadas.

En la interpretación musical, las voces aparecen como solistas o agrupadas en conjuntos vocales o coros. Los coros se clasifican de acuerdo a las voces que los integran: de niños, femenino, masculino o mixto (formado por mujeres y hombres). Otras clasificaciones (coros polifónicos, sinfónicos, de cámara) se refieren al tamaño de los grupos y/o al tipo de música que interpretan.

• **Los instrumentos musicales:** En principio, puede considerarse instrumento musical a cualquier objeto vibrante concebido para hacer música. Extendiendo el concepto, también pueden incluirse como tales a todos aquellos objetos sonoros, que habiendo sido creados con otro objetivo, se incorporan a la ejecución musical.

• **Clasificación tradicional de instrumentos de orquesta:** Es una clasificación práctica de los instrumentos de la orquesta sinfónica, organizada en tres grandes familias: las **cuerdas**, los **vientos** y la **percusión**.

- **Cuerdas:** incluye a los instrumentos de arco –o cuerdas frotadas– (violines, violas, violoncellos y contrabajos) y a las arpas.

- **Vientos:** incluye a los instrumentos de soplo. Se subclasifican según su material de construcción en **maderas** y **metales**. La familia de las maderas abarca, entre otros, a la flauta (que era originalmente de madera, aunque actualmente se construye con metal), el oboe, el clarinete y el fagot. La familia de los metales comprende, entre otros, a la trompeta, la trompa (o corno), el trombón y la tuba.

- **Percusión:** dentro de esta familia, se distinguen instrumentos **de altura determinada** (vibrafón, xilofón, campanas tubulares) y de **altura indeterminada** (tambor, bombo, platillos).

A pesar de ser una clasificación de instrumentos muy difundida, es poco rigurosa, ya que no emplea un criterio único para diferenciar categorías instrumentales. Cuando se habla de cuerdas y vientos (más precisamente, aires) se alude a qué es lo que vibra produciendo el sonido. En cambio, cuando se habla de percusión, se alude al modo de acción que hace que algo vibre. Según esta clasificación el piano, por ejemplo, es a la vez un instrumento de cuerdas y de percusión, ya que sus cuerdas vibran al ser percutidas por martillos.

• **Clasificación musicológica de instrumentos:** Fue realizada por los musicólogos alemanes Erich von Hornbostel y Curt Sachs en el año 1914. Organiza sus categorías centrándose en el objeto que vibra para producir el sonido. Así aparecen cuatro clases de instrumentos:

- **Idiófonos:** vibran en su totalidad. Pueden ser percutidos directamente por golpe de otro elemento, como el triángulo o el xilofón, indirectamente, como las sonajas o por entrechoque, como las castañuelas.

- **Membranófonos:** el elemento que vibra es un parche o membrana percutido directamente, como en toda clase de tambores. Algunos membranófonos suenan por frotación o soplido.

- **Cordófonos:** vibran cuerdas (frotadas, pulsadas o percutidas), que pueden estar tendidas sobre el cuerpo del instrumento, como en la cítara o el piano, o estar sujetas a un soporte que se adhiere a la caja de resonancia, como en el violín, el arpa o la guitarra.

- **Aerófonos:** vibra una columna de aire. Según el elemento que hace vibrar el aire se pueden organizar tres familias:

  • la familia de las trompetas, que agrupa a los instrumentos en los que la vibración de los labios del ejecutante pone en vibración la columna de aire, como en el corno, la trompeta, el trombón y la tuba;

  • la familia de las flautas, en las que un borde abrupto interrumpe periódicamente la entrada del aire soplado y pone en vibración la columna de aire del cuerpo del instrumento, como en las flautas y flautas dulces;

  • la familia de los instrumentos de lengüeta, en los que la corriente de aire se interrumpe periódicamente por una lengüeta doble o simple, haciendo vibrar la columna de aire, como en el oboe, el fagot, el clarinete, el saxofón, la gaita, el órgano, la armónica y el acordeón.

El desarrollo tecnológico aplicado a la producción musical, hace aparecer una quinta categoría:

- **Electrófonos:** son resonadores de corriente eléctrica, como el órgano electrónico y el sintetizador.

• **Conjuntos instrumentales:** Los conjuntos instrumentales pueden clasificarse según sus timbres en dos grupos:

- Conjuntos de timbres homogéneos: Son los que combinan instrumentos de una misma categoría y familia, cubriendo normalmente diversos registros. Este tipo de conjuntos tiende al "empaste" o aglutinamiento sonoro, favoreciendo la percepción de los acordes.

Algunos ejemplos de este tipo de conjuntos son:

- Conjunto de flautas dulces (sopranino, soprano, contralto, tenor, bajo);
- Cuarteto de cuerdas (dos violines, viola y violoncello);
- Orquesta de cuerdas (violines, violas, violoncellos y contrabajos);
- Coro mixto (sopranos, contraltos, tenores y bajos);
- Conjunto de metales (trompeta, corno, trombón y tuba).

- Conjuntos de timbres heterogéneos: Son los que incluyen instrumentos de diversas categorías (cordófonos y aerófonos, por ejemplo), o de diversas familias de una misma categoría (vientos de madera y metal, cuerdas pulsadas y frotadas). También pueden incluir voces. Este tipo de conjuntos favorece la discriminación de las diversas líneas melódicas, ya que el contraste tímbrico evita el empaste sonoro entre ellas.

Como ejemplos de conjuntos de este tipo se pueden mencionar:

- Consort renacentista: dos violas (o violín y viola), flauta, laúd, cítara, percusión;
- Orquesta sinfónica (cordófonos (arcos y arpa), aerófonos (maderas y metales), idiófonos y membranófonos;
- Trío clásico (violín, violoncello y piano);
- Quinteto de vientos clásico (flauta, oboe, clarinete, corno y fagot);
- Quinteto de jazz (piano, contrabajo, batería, trompeta y saxofón);
- Grupo de rock (voz, guitarra eléctrica, bajo eléctrico, sintetizador y batería);
- Quinteto de tango (bandoneón, violín, contrabajo, guitarra eléctrica y piano);
- Conjunto de folklore andino (guitarra, charango, quena, pinkullo, erke, sikus, caja, sonajero de uñas, palo de lluvia, etc.).

• **Los ruidos, los timbres instrumentales no convencionales y los sonidos electrónicos:** Si bien en todas las épocas se pueden encontrar ejemplos musicales (como la "Sinfonía de los juguetes" de Haydn), que incorporan elementos sonoros no convencionales en un marco musical determinado básicamente por el desarrollo motívico, en el siglo XX los compositores comenzaron a experimentar con obras en las que el timbre y sus elaboraciones reemplazan a la altura puntual del sonido como elemento básico del desarrollo del discurso musical.

Estas obras plantean el uso no convencional de los instrumentos para crear nuevos timbres, el empleo exclusivo de ruidos, la generación electrónica de sonidos o la combinación de estos elementos entre sí y con los sonidos instrumentales convencionales. Algunas culturas no europeas también han desarrollado lenguajes musicales exclusivamente basados en el planteo tímbrico.

TÉCNICA DE TRABAJO

Dado que el sonido es la materia primordial que atraerá la atención de los alumnos, es interesante que en las primeras clases se ofrezca una explicación sencilla acerca de la producción del sonido y los fenómenos físicos asociados a sus cualidades perceptivas: altura, intensidad y timbre. Estos conceptos básicos reaparecen en distintas etapas del trabajo.

- Los alumnos usan intuitivamente la identificación de timbres como auxiliar para determinar la sintaxis de las obras.

- El reconocimiento de alturas se retoma al trabajar sobre los sistemas tonales (Capítulo 6).

- En el trabajo sobre texturas (Capítulo 7), la percepción de timbres ayuda a discriminar una melodía respecto de su acompañamiento, o las voces de una textura polifónica; la diferencia entre sonido y ruido permite observar si una melodía está acompañada por sonidos (capaces de definir una armonía) o por ruidos (sonidos de altura indeterminada).

Una vez que se ha trabajado sobre ritmo, temas, relaciones de altura y texturas, se pueden realizar actividades específicas que apunten a reconocer tanto las cualidades tímbricas de los sonidos como las fuentes que los producen.

• **Voces**

- identificar auditivamente registros y timbres de voces femeninas, masculinas e infantiles;
- atender a la sonoridad de conjuntos vocales y coros;
- identificar el registro vocal de cantantes conocidos;
- observar los timbres vocales que se emplean en diferentes estilos clásicos o populares.

• **Instrumentos**

- reconocer los que más se utilizan en la música del contexto cultural inmediato (solistas y grupos de música popular) y describir sus características tímbricas (componentes armónicos e inarmónicos y envolvente dinámica: ataque, permanencia y extinción del sonido);
- reconocer la sonoridad de la orquesta sinfónica;

- escuchar y reconocer diferentes conjuntos de cámara;
- escuchar instrumentos y agrupaciones poco habituales o propios de la música de otras culturas.

El criterio de clasificación de instrumentos que se emplee en cada caso será el que resulte más práctico: el tradicional, el musicológico o una combinación de ambos.

Se sugiere escuchar y comentar la "Guía Orquestal para la Juventud" de Benjamin Britten, el cuento "Pedro y el lobo" de Sergei Prokofieff y el "Bolero" de Maurice Ravel, así como obras que emplean timbres homogéneos y heterogéneos y música de diferentes culturas del mundo. Los videos sobre instrumentos también son muy útiles.

Es importante recordar que en los recitales de música popular se escuchan sobre todo instrumentos eléctricos o sonidos acústicos amplificados, y que la grabación y posterior reproducción de la música, interpone una distorsión inevitable sobre el timbre original de los instrumentos. Si se desea que los alumnos se acerquen a una experiencia auditiva de sonidos acústicos naturales, habría que estimularlos para que asistan a conciertos no amplificados.

Las obras instrumentales desde la segunda mitad del siglo XX, que experimentan con usos no convencionales de los instrumentos así como las obras electroacústicas, introducen un amplio campo de sonoridades que va más allá de la simple identificación de instrumentos musicales. Allí la altura puntual deja de ser el principal organizador del discurso musical, y el timbre y sus modificaciones toman el lugar del motivo y sus elaboraciones. Escuchando estas obras, se adquiere la capacidad de seguir la evolución de un timbre en sus mínimas transformaciones y se desarrolla la sensibilidad ante la materia sonora en sí, sin la interferencia del código convencional de alturas. La audición de música de algunas culturas no europeas, que usan timbres completamente diferentes de los habituales, o se organizan específicamente por medio del timbre, completará la experiencia auditiva de inmersión en las cualidades tímbricas de la música.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL MATERIAL MUSICAL

Se sugiere que la selección del material grabado cubra la más amplia gama posible de estilos musicales, buscando ejemplos de cada instrumento y conjunto en diferentes contextos, tonales, atonales, clásicos y populares:

- flauta traversa, oboe, corno inglés, clarinete, fagot, saxofón;
- conjunto de maderas;
- trompeta, trombón, corno, tuba;
- conjunto de metales;

- violín, viola, violoncello, contrabajo;
- cuarteto de cuerdas; orquesta de cuerdas;
- laúd, guitarra, arpa, clave, piano;
- trío clásico (violín, violoncello y piano); cuarteto y quinteto con piano;
- orquesta sinfónica;
- armónica, acordeón, bandoneón, órgano de tubos;
- guitarra eléctrica, bajo eléctrico, órgano eléctrico, sintetizador, instrumentos distorsionados;
- grupos de rock de diferentes estilos;
- trío de jazz; quinteto de jazz; big-band de jazz;
- grupos de percusión, batería, percusión digital;
- sonidos electrónicos;
- voz solista femenina y masculina;
- grupo vocal femenino, masculino y mixto;
- coro de niños;
- coro femenino, masculino y mixto;
- grupos de instrumentos folklóricos o tradicionales de diversas culturas.

Algunos grupos de rock –cuya formación básica consiste en voz, guitarra/s, bajo, teclado y batería– han incluido otros instrumentos en sus discos; por ejemplo, en las grabaciones de The Beatles se pueden escuchar los siguientes timbres:

- The inner light, Love you to, Within you, without you (sitar y tablas);
- Got to get you into my life, Yellow submarine, It's all too much, Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band (bronces), For no one (solo de corno), All you need is love (bronces y cuerdas);
- She is leaving home, Eleanor Rigby (cuerdas);
- When I'm sixty four (campanas, piano, clarinete, saxo);
- Good morning, Tomorrow never knows, Hey bulldog, Only a Northern song (gritos, sonidos de animales, ruidos, sonidos distorsionados, etc.).

En las grabaciones de Queen se puede oír:

- Death on two legs (orquesta y ruidos);
- Seaside rendezvous (imitación vocal de instrumentos de viento), The Prophet's song, Bohemian rhapsody (polifonía vocal);
- Love of my life (cuerdas frotadas y arpa);
- Good company (ukelele);
- Bicycle race (ruidos de campanillas), Dead on time (ruido de truenos y lluvia).

Las siguientes obras del siglo XX son algunos ejemplos del uso exclusivo de la percusión, el uso no convencional de los instrumentos y la voz, o de propuestas electrónicas.

- Anton Webern: Cinco piezas para cuarteto de cuerdas op. 5, Cinco piezas para orquesta op. 10;
- Arnold Schönberg: Farben op. 16, N° 3 (orquesta), Pierrot Lunaire (voz e instrumentos);
- John Cage: Three Constructions (percusión);
- Edgar Varese: Ionisation (percusión);
- Pierre Boulez: Notations (orquesta);
- György Ligeti: Lux Æterna, Tres Fantasías sobre poemas de Hölderlin (coro), Requiem (coro y orquesta), Atmospheres (orquesta), Aventures (voces e instrumentos), Concierto para cello (orquesta de cámara);
- Luciano Berio: Circles (voz, arpa y percusión), O King (2° movimiento de la "Sinfonía": voz e instrumentos), Chemins (instrumentos), Sequenza para voz;
- Krysztof Penderecki: Threni (instrumentos);
- Karlheinz Stockhausen: Kontakte (electrónica).

EL RECONOCIMIENTO DE TIMBRES EN EL ANÁLISIS DE OBRAS

En esta etapa del trabajo es importante concentrar la atención no sólo en el reconocimiento de los instrumentos o las voces sino, sobre todo, en la relación entre la aparición y desaparición de determinados timbres y la forma de las obras analizadas.

El listado de voces, conjuntos vocales, instrumentos individuales y conjuntos instrumentales se encolumna en el apartado "Instrumentos" de la Ficha de Análisis. Luego se traza una línea horizontal para cada voz o instrumento, en correspondencia vertical con el segmento sintáctico en donde aparecen. Suele ser útil destacar con líneas de color las fuentes sonoras que prevalecen sobre el resto.

El ítem correspondiente de la Guía de Audición ayuda a enfocar la atención en el aspecto tímbrico de la obra, aunque en cada caso la especificación de voces, instrumentos, ruidos, etc., deberá seguir un patrón particular. En algunas obras bastará con mencionar simplemente "orquesta sinfónica" o "grupo de rock". En otras, será necesario identificar individualmente ciertos instrumentos (piano y orquesta, por ejemplo) o detallar todas las fuentes sonoras que aparecen.

Si aparecen ruidos, se puede identificar la fuente (tambor o triángulo, por ejemplo), describirlo con palabras aproximadas (agudo, rugoso, cortante, resonante, etc.) o simplemente asociarlo a algún fenómeno conocido (un trueno, por ejemplo, que puede imitarse fácilmente sacudiendo una placa metálica delante de un micrófono, por lo que no es fácil saber qué produjo el sonido si está grabado).

La última pregunta de la Guía permite identificar a solistas específicos con los que se haya tenido contacto auditivo previo, a instrumentos conocidos o a conjuntos típicos de algún género o estilo musical.

GUÍA DE AUDICIÓN	
INSTRUMENTOS/TIMBRES	
¿Qué timbres escucho?	**Voces (solistas/coro)** **Cuerdas** **Vientos (maderas/metales)** **Percusión (afinada o no)** **Sonidos electrónicos** **Ruidos**
¿Reconozco específicamente alguna voz, instrumento o combinación de instrumentos?	

En esta etapa del trabajo se pueden retomar las fichas de análisis ya realizadas y completarlas con la descripción detallada de los instrumentos y las voces.

Las Fichas que se reproducen a continuación muestran el análisis de "When I'm sixty four" y "A day in the life" de The Beatles y el "Coro de los Toreros" de "La Traviata" de G. Verdi.

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA — María del Carmen Aguilar	CURSO / ALUMNO / FECHA
OBRA WHEN I'M SIXTY FOUR — AUTOR PAUL MC CARTNEY	
FRAGMENTO — INTÉRPRETE THE BEATLES	
FUNCIONES FORMALES	INTR.+EXP. · TR. · EXPOSICIÓN · TR. · ELABORACIÓN · TR. · CONCLUSIÓN · CODA
TEMAS	A · B · A · B · A
MOTIVOS	a1 (– U U – U) · a2 (– U U U) · b (– U – U)
SINTAXIS secciones	I · II · III
oraciones, miembros de frase, frases (a1 · a1 a2) / cant. de compases	4 2 4 4 4 4 4 4 4 4 1 4 4 4 4 4 4 4 4 1 4 4 4 4 4
RITMO	No uniforme, pulsado, compás de 4 tiempos, subdivisión ternaria (swing)
CENTRO TONAL	Tiene
TEXTURAS	T · T/≡ · ≡ · T · T/≡ · ≡ · T/≡ · T
INSTRUMENTOS	
Voz solista	
Coro	
Clarinete/s	
Saxo barítono	
Piano	
Bajo	+ guitarra
Batería	campanas · campanas
OBSERVACIONES	

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA — María del Carmen Aguilar	CURSO / ALUMNO / FECHA
OBRA A DAY IN THE LIFE — AUTOR LENNON - MC CARTNEY	
FRAGMENTO — INTÉRPRETE THE BEATLES	
FUNCIONES FORMALES	INTROD. · EXPOSICIÓN · ELABORACIÓN · TRANSICIÓN · prep. · EXPOS. · ELABOR. · TRANSICIÓN · prep. · RECAPITULACIÓN · CONCLUSIÓN
TEMAS	A · B · C · A
MOTIVOS	U U U – U · – U · U – U – · – U U –
SINTAXIS secciones	I · II · III · IV · V
oraciones, miembros de frase, frases / cant. de compases	6 8 12 8 10 8 14 6 · 5 5 5 4 8 10 2 8 14 4 · SILENCIO
RITMO	Libre · Compás de 4 tiempos, subdivisión binaria · Libre · Unif · Compás de 4 tiempos, subdivisión binaria · Libre
CENTRO TONAL	No · Sí · No · Sí · No · Sí
TEXTURAS	I · T · ≡ · I · T · – · T · ≡
INSTRUMENTOS	
Voz masculina	
Guitarra	
Piano	
Bajo	
Batería	
Orquesta	
Efectos sonoros	
OBSERVACIONES	

APRENDER A ESCUCHAR. ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA	María del Carmen Aguilar	CURSO / ALUMNO / FECHA
OBRA LA TRAVIATA / FRAGMENTO CORO DE LOS TOREROS	AUTOR GIUSSEPPE VERDI / INTÉRPRETE	

FUNCIONES FORMALES	INTR.	EXPOSICIÓN	TR.	EXPOSICIÓN	ELABOR.	TR.	EXPOS.	ELABORACIÓN (expos.)	TR.	ELABOR.	RECAPITULACIÓN	TR.	CONCLUSIÓN liquidación cad.
TEMAS		A		B			C	B (D)		C	B		C (D)
MOTIVOS		a1 – U – UU – / a2 – U – U		b1 – U U U – U	b2 – U – U		c – U – U	d – U U					
SINTAXIS secciones	I			II									III
oraciones / miembros de frase / frases / cant. de compases	8	a1, a2 — 8 8 8 8	SILENCIO	b1, b2, b1 — 3 8 8 8 8		1	c, b1, d — 9 8 8 8 8		1	c, b1, b2, b1 — 9 8 8 8 8		1	d — 9 8 8 8 4
RITMO	Compás de 2 tiempos, subdivisión ternaria		Libre	Compás de 3 tiempos, subdivisión binaria									
CENTRO TONAL	Tiene			(menor)			(mayor)	(menor)		(mayor)	(menor)		
TEXTURAS	(–)	(T)	(–)	(I) (T)			(I)/(T)			(I)/(T)	(T) (I)/(T) (T)		(I)/(T)
INSTRUMENTOS: Coro masculino, Coro femenino, Solista masculino, Orquesta, Percusión								tambor grave					pandereta / tambor grave
OBSERVACIONES													

Capítulo 9

APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS DE ANÁLISIS A DIVERSOS ÁMBITOS EDUCATIVOS

Producir y alimentar
crear sin poseer
actuar sin apropiarse
ser jefe entre los hombres sin dominarlos.
Tal es la misteriosa Virtud.
Lao Tse

Cuando desarrollé las técnicas de análisis que he expuesto en este libro pensaba en un tipo de destinatario específico: alumnos universitarios no expertos en música; sin embargo, a lo largo de los años comprobé que este abordaje auditivo del análisis puede utilizarse con provecho en distintos ámbitos y niveles educativos, que abarcan desde la escuela primaria hasta la formación de músicos profesionales.

Ofrezco a continuación algunas observaciones surgidas tanto de mi experiencia docente como del trabajo de las personas a quienes transmití estas técnicas.

ESCUELA PRIMARIA

El curriculum escolar argentino prevé diferentes actividades musicales durante el ciclo primario (edades de 6 a 12 o 14 años): audición de música, práctica vocal e instrumental y nociones elementales de análisis y lectoescritura musical.

Varios docentes adaptaron exitosamente la técnica de análisis planteada en este libro a su trabajo en la escuela primaria, utilizándola para apoyar el desarrollo de todas las actividades mencionadas:

- **Audición de música:** La inclusión del análisis dentro de esta actividad permite mejorar las habilidades de escucha de los alumnos. Estos, sobre todo en medios urbanos, suelen tener acceso a gran cantidad de música transmitida por los medios de comunicación, un entorno sonoro que, adecuadamente analizado, les ofrece la posibilidad de reconocer las pautas básicas sobre las que se construye cualquier música.

Este material es el primero que debería analizarse en un plan de audición de música, porque permite acceder a una comprensión básica del fenómeno musical que amplía la posibilidad de disfrutarlo. Cuando ya se ha estudiado ese material cercano a los alumnos, se puede ampliar el repertorio y observar si las pautas que se han descubierto organizan (o no) otros tipos de música.

La Ficha de Análisis debe ser adaptada para cada edad, incluyendo los ítems que el profesor considere más adecuados y eligiendo nombres para cada ítem que los alumnos puedan comprender fácilmente. Se ofrecen algunos ejemplos de estas adaptaciones:

- En una experiencia realizada con niños de 9 años (4° grado) (ver Aguilar y otros, 1999), los ítems elegidos para la Ficha fueron: Título de la obra, Autor, Intérprete, Género, Forma (que incluía Funciones Formales, Secciones y Oraciones), Instrumentos y Comentarios.

El Género fue indicado por el profesor. Las Oraciones se dibujaron usando el mismo código expuesto en el Capítulo 2. Las Funciones Formales se nombraron utilizando términos sencillos (Introducción, Estrofa, Puente, Estribillo, Final). Los Instrumentos se enumeraron sin indicación precisa del momento en que aparecían (salvo en algunos solos). Los Comentarios recogieron opiniones personales ante las obras.

- Para 11 años (6° grado) a los ítems mencionados se agregaron Temas y Ritmo; además el ítem Funciones Formales se independizó, distinguiendo la Exposición de un tema de su Variación; en el ítem Forma, se agregaron las Frases a las Secciones y Oraciones. Para todos los ítems se utilizaron sin problemas los códigos gráficos propuestos en este libro. Los Temas fueron nombrados con letras; en Ritmo se distinguieron ritmos libres y pulsados y se introdujeron las nociones de pulso, acento y compás.

Es interesante hacer notar que en ambos casos los alumnos incorporaron el lenguaje técnico con total naturalidad; los Comentarios los ayudaron a desarrollar un sentido crítico sobre las obras y a buscar fundamentos para emitir sus opiniones.

- Un proyecto de audición (op. cit.) aprovechó el hábito de los alumnos de escuchar rock para explorar las características rítmicas, instrumentales y formales de diversos estilos de rock: rock-and-roll, rock-balada, rock sinfónico, heavy metal, grunge, etc. Se hicieron las Fichas correspondientes y se discutieron similitudes y diferencias. Como los alumnos conocían previamente estos tipos de rock, el proyecto despertó en ellos gran entusiasmo.

Siguiendo criterios similares, el profesor puede organizar proyectos específicos sobre algún tipo de música (folklore regional, canciones de moda, algún estilo de música académica, música de alguna cultura o región del mundo, canciones de cuna, infantiles, rituales, etc.), adaptando la Ficha de Análisis a cada caso.

• **Práctica vocal e instrumental:** Un análisis de la pieza que se va a ejecutar en clase ayuda al profesor a organizar la orquestación y a los alumnos a tener en claro cuál es su rol dentro del conjunto. El aprendizaje del arreglo se hace más ágil y se obtiene mayor seguridad a la hora de tocar, tanto en la clase como en actos escolares o eventos musicales específicos.

El trabajo creativo también se ve estimulado por el análisis: si los alumnos adquieren claras nociones de forma y saben que ésta se puede generar por medio de los diferentes parámetros musicales, es muy sencillo proponerles crear versiones propias de determinadas formas –utilizando la voz y/o los instrumentos disponibles– y construir sus propias formas.

• **Teoría y Lectoescritura Musical:** Aunque la enseñanza de estos temas en la escuela primaria suele exceder las posibilidades del tiempo dedicado a las clases de música, el análisis auditivo es la primera actividad que debería realizarse si se quiere presentar cualquier concepto teórico o introducir nociones de lectoescritura. Por ejemplo:

- Las prácticas de audición de ritmos y movimientos melódicos enumeradas en los Capítulos 3 y 4 deberían preceder a cualquier intento de enseñar a escribir música y, por lo tanto, a leerla.

- La anotación de un fragmento de una melodía conocida tiene mucha más realidad para el alumno que un ejercicio de dictado melódico, similar o aún idéntico, pero que no tiene ningún significado afectivo para él.

- Una breve frase rítmica, que se ha escuchado como ostinato, reiterada muchas veces a lo largo de una pieza, puede usarse como ejercicio de escritura rítmica con mucho más éxito que la misma frase presentada de forma teórica.

- Si se asocian las nociones teóricas de función formal, textura, etc., a ejemplos musicales reales, estas nociones serán comprendidas con facilidad y quedarán fijadas para siempre en la memoria de los estudiantes.

Al elegir las obras más apropiadas para practicar la escritura, el profesor tendrá en cuenta que, aunque no se escriba toda la pieza, siempre es útil analizarla completa y extraer luego el fragmento que se anotará.

ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria, ámbito de contención y educación de los adolescentes, encara una problemática particular en cuanto a la educación musical. La necesidad del adolescente de definir su propia identidad, separada de la de su hogar de origen, suele llevarlo a establecer fuertes vínculos con grupos de pares, que en muchos casos se organizan alrededor del culto hacia algún grupo de música popular. La misma índole de esta identificación tiende a otorgar a esa música un especial valor, así como puede generar intolerancia y falta de aceptación hacia cualquier otra manifestación musical.

Si se suma a esta problemática el hecho de que muchos profesores no han recibido formación en música popular y no conocen, desprecian, o consideran perjudicial para los jóvenes la música adolescente, la posibilidad de brindar educación musical en la escuela secundaria se ve seriamente amenazada. (Ver Herbert y Campbell, 2000).

Nuevamente la propuesta de análisis que se expone en este libro ha demostrado ser útil para ampliar las posibilidades de escucha y el sentido crítico de los alumnos. En diversas experiencias realizadas en escuelas secundarias de las ciudades de Buenos Aires y La Plata (Argentina) se observó que, si se comienza por analizar la música más cercana al gusto de los alumnos y se extraen de ella las pautas de composición, se obtiene un notable beneficio: los alumnos, al sentirse respetados en sus gustos, no sólo adoptan una actitud de interés, cooperación y respeto por la clase de música, sino que aprenden a apreciar las pautas compositivas de su propia música y se muestran más abiertos a reconocer dichas pautas en otros estilos musicales.

Cada profesor necesita adaptar los alcances del análisis (y por lo tanto, el diseño de la Ficha de Análisis y de la Guía de Audición) a las necesidades y posibilidades del grupo con el que trabaja.

- En uno de los proyectos (ver Aguilar y otros, 1999) se comenzó con un aprestamiento auditivo en los dos primeros años del ciclo secundario (edades 13 y 14) escuchando canciones del repertorio popular y pidiendo a los alumnos que anotaran la cantidad de partes de la obra, los instrumentos destacados, el tempo predominante y los cambios notorios de velocidad e intensidad. En el siguiente curso (15 años) se trabajó con la Ficha de Análisis, utilizando los ítems Sintaxis, Ritmo e Instrumentos. En el curso correspondiente a 16 años, debido a que el programa de la asignatura exigía el reconocimiento de los diversos períodos de la historia de la música occidental, se amplió el repertorio incorporando ejemplos de música medieval, renacentista, barroca, clásica y romántica y se incorporó el ítem Textura a la Ficha de Análisis. La evaluación de esta experiencia es positiva, ya que generó interesantes discusiones sobre el uso de los mismos recursos compositivos en distintos estilos, sobre la posibilidad de analizar música sin que se pierda el goce de la audición y sobre el trabajo del compositor, que requiere no sólo intuición y espontaneidad sino también reflexión y elaboración.

- En otro proyecto (ver Aguilar y otros, 1999, NOTA), realizado en una escuela secundaria con orientación en música, se observó que varios alumnos que tenían sus propios grupos de rock fuera de la escuela, eran capaces de transferir los conceptos adquiridos en la asignatura a la composición de su propia música, e incluso llevaron a la clase sus grabaciones para que fueran analizadas por los compañeros. Además, apreciaron la posibilidad de conectarse con estilos musicales que no conocían y de acercarse a la música desde una doble percepción, puntual y global y desde un enfoque a la vez técnico y expresivo.

Consultada la profesora de Música de Cámara de la institución, comentó que lo alumnos que habían realizado estas prácticas de análisis demostraban mayo nivel de manejo de los conceptos musicales y criterios más sólidos para resolve problemas de interpretación.

ESCUELAS DE MÚSICA

La formación técnica del músico profesional debería comenzar por una educación de su capacidad de escucha. Un buen músico tiene que ser, en prime lugar, un buen oyente y esa capacidad de audición tiene que refinarse a lo largo de su educación. De ahí que las técnicas de análisis auditivo sean sumamente útiles en tres etapas del proceso educativo.

- En las primeras etapas de la formación del músico: por ejemplo, ofrecer un curso de análisis auditivo previo al abordaje de la lectoescritura y paralelo a una práctica instrumental intuitiva, "de oído", que familiarice al futuro músico con el instrumento. Se evitarían muchas frustraciones y deserciones si se permitiera al novato jugar con el instrumento mientras se va acercando al lenguaje de la música por medio de la comprensión y el ordenamiento de las habilidades auditivas que posee.

- Una vez que se ha puesto en marcha el proceso de formación del músico las técnicas de análisis auditivo tienen una aplicación directa y muy útil a la enseñanza de la lectoescritura musical y la armonía. Los ejercicios de escritura deberían tomar como punto de partida la forma de la pieza, escuchándola y organizando el fraseo antes de escribir y reconociendo los parámetros que ayudan o dificultan la anotación. El aprendizaje de la armonía como elemento organizador del discurso musical también tendría que comenzar por la audición de ejemplos que usen las estructuras armónicas que se pretende enseñar, para que los alumnos, comprendiendo la forma y la sintaxis, puedan relacionar con ellas el proceso armónico. (Ver Aguilar, 2008). Una adecuada selección de material musical es crucial para que se desarrolle este "oído armónico", antes de encarar el estudio convencional de los enlaces de acordes.

- En el estudio de los estilos musicales: cada estilo es una combinación específica de los parámetros del lenguaje musical; sólo el reconocimiento auditivo de estos parámetros y de sus relaciones al servicio de la construcción de las formas permitirá comprender realmente un estilo. En la formación de intérpretes y directores, este conocimiento es imprescindible para que lleguen a tomar sus propias decisiones interpretativas.

- En la educación básica de los compositores: el análisis auditivo de los recursos compositivos por medio de los cuales se generan formas, debería ser una parte esencial de la educación del futuro compositor.

Este análisis puede realizarse a cualquier nivel de profundidad, complementándolo o no con la observación de partituras y volcándolo en fichas de diversos niveles de complejidad y precisión.

He aplicado estas técnicas en cursos de interpretación de Música de Cámara, de Dirección Coral y de Composición, obteniendo en todos ellos resultados altamente positivos:

- Los intérpretes reconocen que el análisis les resulta útil en dos instancias: en la toma de decisiones respecto a los detalles de interpretación (articulación, intensidad, tempo, etc.), y en la administración de su energía para desarrollar el discurso completo, ya que la noción de forma les hace tomar conciencia de la obra global y del sentido que tiene lo que están tocando en cada etapa de la obra.

- Los directores de coro encuentran datos que no sólo son útiles para tomar sus decisiones de interpretación, sino que, debidamente traducidos a un lenguaje llano, pueden ser comunicados a los cantantes, para obtener de ellos la imprescindible complicidad que permitirá resolver los detalles de la versión.

- Los compositores adquieren una invalorable experiencia –práctica y reflexiva– sobre los recursos que sus colegas han puesto en juego para desarrollar discursos musicales y generar las funciones que organizan la forma.

La técnica de análisis expuesta en este libro ha sido adaptada exitosamente en el conservatorio (orientado a la formación de intérpretes de música "clásica") y en la escuela de música popular, dedicada a la formación de intérpretes de jazz, tango y folklore argentino. (Ver Aguilar y otros, 1999).

- En el conservatorio se adaptó la técnica de análisis a la asignatura "Apreciación Musical". El diseño de la Ficha de Análisis se mantuvo, pero en el ítem Motivos, se aprovechó la experiencia de los alumnos en lectoescritura musical para anotarlos en pentagrama; en el ítem Centro Tonal se sugirió reconocer el modo y las modulaciones tonales. En este caso particular se enseñó cada aspecto del lenguaje musical desde una perspectiva histórica, recorriendo los diversos estilos de la música europea y aplicando luego los conocimientos adquiridos al análisis de algunos ejemplos de música popular.

Consultados algunos profesores de instrumentos sobre la evolución que observaban en los alumnos que cursaban Apreciación Musical con esta modalidad, comentaron que, al haber adquirido la noción de forma como estructura orgánica, manejaban datos que se reflejaban positivamente en la interpretación; asimismo, observaron que el conocimiento de estilos, apoyado en datos sonoros específicos, enriquecía sus recursos expresivos.

- La escuela de música popular donde se realizó la experiencia, es una escuela de nivel terciario que acepta alumnos con cierto nivel en la ejecución instrumental, pero con una formación teórica más bien mecánica y pocas posibilidades de relacionar la teoría con la práctica.

Para la adaptación de esta técnica de análisis, se dividió la asignatura "Apreciación Musical" en dos niveles. Para el primero, se adaptaron la Ficha de Análisis y la Guía de Audición, manteniendo los ítems Sintaxis, Ritmo, Temas, Centro Tonal e Instrumentos y agregando el Texto: poesía/prosa y sintaxis del texto y su relación con la sintaxis musical. En el segundo nivel se agregaron los ítems Funciones Formales, Motivos, Armonía (modo, esquemas armónicos) y Texturas.

La selección del repertorio comenzó por las obras que los alumnos tocaban; luego se lo amplió hacia otros ejemplos del mismo género y hacia otros tipos de música.

Se observó que los alumnos, habituados a utilizar los lugares comunes típicos de la jerga popular para nombrar los aspectos del fenómeno musical, fueron paulatinamente sustituyéndolos por un lenguaje técnico más preciso. Esta asignatura sirvió de aglutinador de los conocimientos dispersos que traían los alumnos, ordenándolos y poniéndolos al servicio de la interpretación y la creación.

FORMACIÓN DE PROFESORES

En mi experiencia en cursos de perfeccionamiento para profesores de música de escuela, he observado dos tipos de demandas: material musical para trabajar en el aula y estrategias de enseñanza preferentemente transformadas en recetas. El profesor suele estar tan abrumado por las exigencias de su trabajo (atender a grandes cantidades de alumnos y, a la vez, preparar actos escolares y responder a los sucesivos –y muchas veces, desconcertantes– cambios de planes de estudio) que pide ayuda para simplificarlas. Así acumula tácticas de corto plazo, que no sólo no resuelven su problema sino que, en muchos casos, no lo tienen en cuenta como músico sensible.

En estos cursos ofrezco sistemáticamente técnicas de análisis auditivo y he observado que ayudan a que los profesores recuperen su autoestima como músicos, ya que estas técnicas les ofrecen un marco sólido dentro del cual se les abre un amplio campo de experimentación personal.

- En algunas de estas experiencias he trabajado sobre el folklore argentino, tema que los profesores tienen que enseñar en la escuela y para el cual no han sido suficientemente preparados. Los cursos se dedican a analizar las pautas rítmicas, escalísticas, armónicas, poéticas y formales de algunos géneros folklóricos y luego proponen la improvisación y creación sobre esas mismas pautas. (Ver Aguilar, 1991). La respuesta de los profesores es altamente positiva. Una vez realizado el análisis, componen sus propias "canciones folklóricas" mostrado una gran creatividad y registran dos beneficios importantes: por un lado, pierden el miedo –o excesivo respeto– con el que siempre se acercaron al material folklórico; por otro, descubren que son capaces de crear, al comprender el marco en el que se desarrolla esa creación; es decir, descubren que la creación no es el privilegio de unos pocos genios, sino que está al alcance de todos.

Equipados con estos nuevos recursos se sienten más fuertes y confiados para llevar el folklore a su trabajo en el aula.

- En otros cursos he tomado como punto de partida diversos ejemplos del repertorio que se suele usar en la escuela: grabaciones de música para niños, canciones de rock, música de películas, etc. En la primera parte del curso, el trabajo se concentró en la comprensión auditiva de la forma de cada pieza y en el despliegue específico de esa forma en los diferentes parámetros (poesía, ritmo, melodía, armonización, instrumentación, texturas). Luego de analizar varias piezas, los profesores escribieron pequeños poemas y los utilizaron para componer grupalmente, eligiendo el ritmo, la melodía y su armonización y el arreglo instrumental-vocal. A continuación interpretaron sus composiciones frente al resto del curso para que fueran, a su vez, analizadas. Es notable la seguridad y potencia con que los docentes pueden realizar sus creaciones y la confianza que ganan para llevar luego la experiencia al aula, tanto al seleccionar material para la audición, como al hacer arreglos de las canciones y piezas para que los alumnos toquen, componer canciones específicas para distintos momentos del año o guiar la improvisación y creación colectiva de los alumnos.

- Las técnicas de análisis auditivo también han sido aplicadas con éxito en cursos de perfeccionamiento para docentes de aula, que por no tener profesor de música en la escuela se ven obligados a ocuparse de la música. (Ver Aguilar y otros, 1999). La favorable recepción de los docentes a estas técnicas hace suponer que sería útil emplearlas en las carreras generales de formación de maestros de escuela.

- También he ofrecido técnicas de análisis auditivo en cursos para profesores de conservatorios y escuelas de música, tanto de lectoescritura como de instrumentos. Como he mencionado más arriba, el análisis auditivo debería preceder a cualquier intento de escribir, leer e interpretar la música. La práctica personal de análisis auditivo en los cursos hizo que los profesores experimentaran en carne propia muchas de las dificultades que observan en sus alumnos y se les hiciera evidente que este tipo de análisis permite ganar tiempo de aprendizaje y profundidad de comprensión. Trabajando con ejemplos de los más variados géneros y estilos, llegaron a la conclusión de que la música misma debería ser la fuente de los conocimientos teóricos y se propusieron recopilar material musical para enseñar diversos temas, ordenarlo por niveles de dificultad, establecer los alcances de un análisis puramente auditivo, decidir cuándo se hace necesario el apoyo de la partitura, etc. Luego de varios de estos cursos recibí el testimonio de las recopilaciones realizadas, en forma de CDs o sitios de internet en donde aparecía un material interesante, ordenado y listo para ser compartido con otros colegas.

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Las técnicas de análisis auditivo han resultado sumamente provechosas en el campo de la producción audiovisual, no sólo para analizar la música utilizada en películas y videos sino también para reconocer la estructura de las formas audiovisuales, articuladas en el tiempo. (Ver Aguilar y otros, 1999).

Se aplicaron las técnicas de análisis en carreras de realización cinematográfica y producción de audiovisuales, en asignaturas pertenecientes a dos áreas: el análisis de secuencias cinematográficas y la aplicación de bandas sonoras a montajes visuales.

- El análisis de la secuencias cinematográficas se dividió en dos aspectos: por un lado, la tradicional división en escenas, tomas, planos, etc. y por otro, el análisis de la banda sonora, realizado mediante una adaptación de la Ficha de Análisis. A continuación, se relacionaron ambos análisis, comparando la estructura del montaje con el desarrollo formal de la banda sonora. Este trabajo permitió comprender mejor no sólo la música presente en el audiovisual, sino también la totalidad de la banda sonora, observando la relación entre música y ruidos. También permitió aclarar la estructura del montaje, que en muchos casos, aunque es claramente visible, es difícil de reconocer sintácticamente.

- El trabajo de aplicación de música a un montaje se propuso relacionar la sintaxis fílmica –que se recorta temporalmente de manera casi idéntica a la música– con la sintaxis musical; el objetivo consistió en obtener una música empática, es decir, que en sus características específicamente musicales muestre una tensión dramática equivalente a lo que la imagen propone. El análisis realizado redundó en trabajos de musicalización de gran calidad.

CONCLUSIÓN

Las diversas aplicaciones de estas técnicas de análisis han mostrado un fecundo campo de acción para músicos y profesores inquietos y entusiastas. Queda ahora en manos del profesor hacer uso de sus posibilidades y adaptarlas a sus necesidades específicas. Buena suerte.

maría del carmen aguilar

aprender a escuchar

ANÁLISIS AUDITIVO DE LA MÚSICA

APÉNDICE

GUÍA DE AUDICIÓN

SINTAXIS

¿Cuántas secciones escucho?
¿Cuántas oraciones?
¿Cuántas frases en cada oración?
¿Cuántos miembros tiene cada frase?
¿Reconozco alguna forma específica?

RITMO

El ritmo ¿es uniforme/libre/pulsado?
¿Permanece igual o cambia a lo largo de la pieza?
Si es pulsado ¿en qué compás está? ¿El compás se mantiene o cambia? ¿Dónde?
¿Cuál es la subdivisión? ¿Se mantiene o cambia? ¿Dónde?
¿Cuántos compases tiene cada frase/oración?
¿Reconozco alguna organización rítmica específica?

TEMAS Y FUNCIONES FORMALES

¿Escucho una Introducción?	**Introducción**
¿Cuántos temas reconozco?	**A/B...**
¿Dónde se expone/n el/los tema/s?	**Exposición**
¿Los temas se elaboran? ¿Dónde?	**Elaboración**
¿Escucho Transiciones?	**Transición**
¿Algún tema reaparece?	**Recapitulación**
¿Dónde escucho que la pieza está por concluir?	**Conclusión**

MOTIVOS

¿Cuántos motivos tiene cada tema?	**a1, a2; b1, b2, etc.**
¿Reconozco sus rasgos rítmicos?	◡ ◡ — , etc...
¿Reconozco sus rasgos melódicos?	

ALTURAS

¿Tiene centro tonal?	**sí/no**
¿Cambia de tener centro tonal a no tenerlo? ¿Dónde?	

¿El centro tonal cambia? ¿Dónde?	
¿Qué tipo de armonía escucho?	**funcional/funcional alterada**
¿Cuál es el modo?	**mayor/menor** **otros (tritónico/pentatónico/ algún modo gregoriano)**
¿El modo cambia? ¿Dónde?	

¿Escucho alguna organización armónica específica?

GUÍA DE AUDICIÓN

TEXTURAS

¿Escucho una única línea melódica?	(–) Monodía
¿Escucho una línea principal acompañada por otros elementos?	(T) Melodía acompañada
¿Escucho varias líneas simultáneas? ¿Estas líneas tienen el mismo ritmo?	(I) Polifonía vertical
¿o desarrollan ritmos independientes?	(=) Polifonía horizontal

¿En la polifonía vertical, las voces se mueven en paralelo?	Homofonía
¿Se superpone una línea con otra, similar pero ornamentada?	Heterofonía
¿Una línea se abre en diferentes voces por altura o timbre?	(/)1 Polifonía oblicua caso 1
¿Reconstruyo una línea única a partir de aparentes voces distintas?	(/)2 Polifonía oblicua caso 2

¿Reconozco alguna textura que corresponda a un estilo específico?

INSTRUMENTOS/TIMBRES

¿Qué timbres escucho?	**Voces (solistas/coro)** **Cuerdas** **Vientos (maderas/metales)** **Percusión (afinada o no)** **Sonidos electrónicos** **Ruidos**

¿Reconozco específicamente alguna voz, instrumento o combinación de instrumentos?

REPERTORIO DE AUDICIÓN

En los capítulos 2 a 8 se ha sugerido la audición de las siguientes obras (se indica al lado del título el capítulo correspondiente):

Autor Anónimo
Canto Gregoriano .... (3-5-6)
Grounds renacentistas .... (6)
Polifonía medieval y renacentista .... (6)
Romances cantados .... (4)
Blues tradicionales .... (6)
Folklore venezolano .... (3)
Folklore de los Balcanes .... (3)
Folklore argentino .... (4)
Folklore modal .... (6)
Música de la India .... (1-6-7)

Bach, J. S.
Libro de Ana Magdalena .... (2-7)
Invenciones a dos voces .... (7)
El Clave bien temperado .... (2-3-4)
Coral Jesús alegría del hombre .... (4)
Sonatas y Partitas para violín .... (3-4-7)
Suites para cello 1 y 4 .... (3)
Suite Nº 3 en Re mayor para orquesta . (2-7)

Bartók, B.
For Children .... (2-3-5-6)
Mikrokosmos .... (3-5-6)
Danzas Rumanas, para orquesta .... (2-4-5-6)

Beethoven, L.
Tema de "Las ruinas de Atenas" .... (7)
5ª sinfonía .... (2-4-5)
9ª sinfonía .... (4)

Berio, L.
Chemins .... (8)
Circles .... (6-8)
Folk Songs .... (6)
O King .... (8)
Sequenza para voz .... (8)

Bizet, G.
Preludio de "Carmen" .... (4-5)

Boulez, P.
Notations .... (8)

Britten, B.
Guía Orquestal para la Juventud .... (8)

Cage, J.
6 Piezas para violín y piano .... (6)
Three constructions .... (8)

Chopin, F.
Sonata fúnebre .... (4)
Valses Nº 1 (op. 18) .... (5)
Nº 4 (op. 34, Nº 3) .... (5)
Nº 6 (op. 64 Nº 1) .... (5)
Nº 7 (op. 64 Nº 2) .... (4-5-7)
Preludios op. 28, Nº 4, 6, 7, 17, 19, 22 ...... (7)
Nº 19 .... (3)

Dowland, J.
Come again .... (7)

Debussy, C.
Preludios .... (7)

Donizzetti, G.
Don Pasquale, Coro de los sirvientes .... (5)

Dvorak, A.
Danzas Eslavas op. 46 .... (3-4-5)

Ligeti, G.
Atmospheres .... (6-8)
Aventures .... (8)
Concierto para cello .... (8)
Doble concierto para flauta y oboe .... (6)
Lux Æterna .... (6-8)
Musica Ricercata .... (6)
Requiem .... (8)
Tres Fantasías sobre poemas de Hölderlin .... (6-8)

Mozart, W.
Sonata para piano (La M, K331) .... (2-6)
Fantasía para piano .... (7)
Requiem .... (4-7)

Pachelbel, J.
Canon .... (4-6)

Penderecki, K.
Threni .... (8)

Prokofieff, S.
Pedro y el lobo .... (8)

Puccini, G.
Turandot, Aria "Nessum dorma" .... (4)

Ravel, M.
Bolero .... (8)

Reger, M.
Variaciones sobre un tema de Mozart ..... (6)

Saint-Saëns, C.
Carnaval de los animales .... (4-5-7)

Schönberg, A.
6 pequeñas piezas para piano, op. 19 .. (4-6)
Pierrot Lunaire .... (6-8)
Piezas para orquesta op. 16 .... (8)

Schubert, F.
Winterreise .... (4-5-7)
Sonata "Arpeggione" .... (2)

Schumann, R.
Album para la Juventud .... (3-4-5-7)
Escenas infantiles .... (4-5-7)

Stockhausen, K.
Kontakte .... (6-8)

Tchaikovsky, P.
Sinfonía nº 6 .... (3)

Varese, E.
Ionisation .... (6-8)

Verdi, G.
La Traviata, Coro de los Toreros .... (8)

Wagner, R.
Tema de la Marcha Nupcial .... (4)
Cabalgata de las Walkirias .... (4)

Webern, A.
Piezas para cuarteto, op. 5 .... (6-8)
Piezas para orquesta, op. 10 .... (4-6-8)

Varios autores
Música Electroacústica .... (6-8)
Recitativos de óperas y oratorios .... (3)

Colecciones de música del mundo
UNESCO .... (3-6)
OCORA (Radio France) .... (3-6)
Global Meditation .... (3-6)

Dave Brubeck
Album Take Five .... (3)

Joni Mitchell
Good-bye Pork Pie Hat .... (6)

Los Plateros
The great pretender .... (4-5)

Charlie Mingus
Good-bye Pork Pie Hat .... (4-6)

Música de películas
Danza de Zorba .... (3)
Mary Poppins .... (3)

Música de series televisivas .... (4)

The Beatles
A day in the life .... (3-4-5-6-8)
All together now .... (3)
All you need is love .... (3-4-5-7-8)
Day tripper .... (5-7)
Don't let me down .... (3)
Dr. Robert .... (5-7)
Drive my car .... (5)

Queen

Bibliografía

AIELLO, Rita, edit., *Musical Perceptions*. Oxford University Press, 1994

AGUILAR, María del Carmen, *Método para leer y escribir música a partir de la percepción*. Edición de Autor, Buenos Aires, 1978, 2009

AGUILAR, María del Carmen, *Folklore para armar*. Ediciones Culturales Argentinas, Buenos Aires, 1991, 2007

AGUILAR, María del Carmen, *Estructuras de la Sintaxis Musical*. Serie "Fichas de Cátedra". Facultad de Filosofía y Letras UBA, 1997

AGUILAR, María del Carmen, *Melodías Atonales*. Edición de Autor, Buenos Aires, 1998, 2009

AGUILAR, María del Carmen y otros, *Análisis auditivo de la música. Sistematización de una experiencia de cátedra y su transferencia a otras áreas educativas*. Edición de Autor, Buenos Aires, 1999. NOTA: Ese libro es un extracto del Informe de Investigación del mismo título, inédito. Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

AGUILAR, María del Carmen, *El Taller Coral*. Edición de Autor, Buenos Aires, 2001, 2007

AGUILAR, María del Carmen, *Aprender a escuchar música*. Editorial Antonio Machado Libros, Madrid, 2002

AGUILAR, María del Carmen, *El Libro del Maestro*. Edición de Autor, Buenos Aires, 2008

AKOSCHKY, Judith, *Cotidiáfonos*. Editorial Ricordi, Buenos Aires, 1988

ARNHEIM, Rudolf, *Arte y Percepción Visual*. EUDEBA, 1957, 1985

Atlas de Música, Vol. I y II. Alianza Editorial, 1989

BARENBOIM, Daniel, *El sonido es vida. El poder de la música*. Grupo Editor Norma, Bogotá, 2008

BELLAVAL, Yvon (y otros) "La estética reciente en Inglaterra y los Estados Unidos" y "La filosofía en el siglo XX", *Historia de la filosofía 10*. Siglo XXI, México, 1981, cap. XIV "La filosofía analítica"

BOULEZ, Pierre, *Hacia una estética musical*. Monte Avila Editores, 1990

BOULEZ, Pierre, *Puntos de referencia*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1984

CHION, Michel, *La audiovisión*. Ed. francesa: 1990. Paidós, Madrid, 1993

CHION, Michel, *El sonido*. Paidós, Barcelona/Buenos Aires, 1999

COOKE, Deryck, *The language of music*. Oxford University Press, 1959

COOPER, Grosvenor & Leonard Meyer, *The Rhythmic Structure of Music*. The University of Chicago Press, Chicago, 1960

DAMASIO, Antonio, *Descartes' error*. Penguin Books, 1994, 2005. *El error de Descartes*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1996. Editorial Crítica, Barcelona, 2008

DAMASIO, Antonio, *The feeling of what happens*. Harcourt, Orlando USA, 1999. *Sentir lo que sucede*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 2000. *La sensación de lo que ocurre*. Editorial Debate, Barcelona, 2001

DAMASIO, Antonio, *Looking for Spinoza*. Harcourt Books, Orlando USA, 2003. *En busca de Spinoza*. Editorial Crítica, Barcelona, 2005

DAVIES, John B., *The psychology of Music*. Stanford University Press, 1978

DAVIES, Stephen, *Musical Meaning and Expression*. Cornell University Press, 1994

ECO, Umberto, *Obra abierta*. (Bompiani, 1962 y 1967) Planeta-De Agostini, Barcelona, 1984

ECO, Umberto, "Necesidad y posibilidad en las estructuras musicales" (1959), en *La definición del Arte*. Planeta-De Agostini, Barcelona 1985

ECO, Umberto, *Tratado de Semiótica General*. Lumen, Barcelona, tercera edición, 1985

FORTE, Allen, *The Structure of Atonal Music*. Yale University Press, 1973

FUBINI, Enrico, *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Editorial, Madrid, 1990

GOODMAN, Nelson, *Languages of Art*. Primera edición en inglés de 1969. Trad. cast.: *Los lenguajes del arte*. Seix Barral, Barcelona, 1974

GRACIA, Jorge J. E., Eduardo Rabossi, Enrique Villanueva y Marcelo Dascal, *El análisis filosófico en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México, 1985

GROUT, Donald y Claude V. Palisca, *Historia de la Música Occidental*, Vol I y II. Alianza Editorial, Madrid 1988, 1995

HANSLICK, Eduard, *De lo Bello en la Música*. Editorial Ricordi, Buenos Aires, 1947

HERBERT, David & Campbell, Patricia, "Rock Music in American Schools: Positions and Practice since the 1960's", en *International Journal of Music Education,* N°36, 2000

HERZOG, George, "A Comparison of Pueblo and Pima Musical Styles", en *Journal of American Folklore*, Vol. 49, N° 194, 1936

JACKENDOFF, Ray, *Languages of the Mind. Essays on Mental Representation*. The MIT Press, 1992

JACKENDOFF, Ray, *Patterns in the Mind*. Language and Human Nature. Basic Books (Harper Collins Publishers), 1994

KANDINSKY, Vassily, *Sobre lo espiritual en el arte*. Editorial Andrómeda, Buenos Aires, 1994

KATZ, David, *Introduction a la Psychologie de la Forme*. Marcel Riviere, París, 1955

KRAMER, Jonathan, *The Time of Music*. Schirmer Books, 1988

KRÖPFL, Francisco, con la colaboración de María del Carmen Aguilar, *Propuesta para una metodología de análisis rítmico*. Edición del Departamento de Música, Sonido e Imagen, Centro Cultural Recoleta, Buenos Aires, 1989

LERDAHL, Fred y Ray Jackendoff, *A Generative Theory of Tonal Music*. The MIT Press, 1983, 1996

LEVITIN, Daniel J., *Tu cerebro y la música*. RBA Libros, Barcelona, 2008

MARAIRE, Dumisani, "The task of preparing future musicians in a once colonised developing country: the case of Zimbabwe, Africa", en *The Musician's Role: New Challenges*. Malmö Academy of Music, Lund, 2000

MEYER, Leonard, *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago Press, 1956. Edición en castellano: *Emoción y significado en la música*. Alianza Editorial, Madrid, 2001. 1er Capítulo (Teoría) traducido por María del Carmen Aguilar y publicado en Orpheotron, N° 3. Conservatorio Alberto Ginastera, Morón, Argentina, Junio 1998

MEYER, Leonard, *Music, the Arts and Ideas*. The University of Chicago Press, Chicago, 1967, rev. 1994

MEYER, Leonard, *Style and Music*. University of Pennsylvania Press, 1989

MOLES, Abraham, *Teoría del arte y percepción estética*. Ediciones Júcar, Madrid, 1975

NATTIEZ, Jean-Jacques, *Music and Discourse*. Edic. francesa (Musicologie générale et sémiologie): 1987. Trad. inglesa: Princeton University Press, 1990

PALISCA, Claude V., edit. *Norton Antology of Western Music,* Vol. I y II. W. W. Norton & Company, 1988

PAZ, Juan Carlos, *Introducción a la música de nuestro tiempo*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1971

PAZ, Juan Carlos, *Alturas, tensiones, ataques, intensidades,* Vol. I y II. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1972, 1987

PIERCE, John, *Los sonidos de la música*. Scientific American Books. Ed. cast. Prensa Científica, Barcelona, 1985

RABOSSI, Eduardo, *La filosofía analítica y la actividad filosófica*. CNICT, Buenos Aires, 1972

RICOEUR, Paul, *La metáfora viva*. Megápolis, Buenos Aires, 1977

ROEDERER, Juan G., *Acústica y Psicoacústica de la Música.* Ricordi Americana, Buenos Aires, 1997

SAITTA, Carmelo, *Creación e iniciación musical*. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1978

SCHAEFFER, Pierre, *Tratado de los objetos musicales.* Alianza, Madrid, 1996

SCRUTON, Roger, *La experiencia estética*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987

SHANKAR, Ravi, *Musique, ma vie*. Editions Stock, París, 1970

STRAVINSKY, Igor, *Poética Musical.* Taurus, Madrid, 1981

STRAWSON, P. F., *Individuos*. Taurus, Madrid, 1989

THORESEN, Lasse, "An auditive analysis of Schubert's Piano Sonata Op. 42" en *Semiotica,* Vol. 66 1/3, Amsterdam, 1987

TURINO, Thomas, "The Music of Sub-Saharian Africa", en *Excursions in World Music*: Bruno Nettl, Charles Capwell, Isabel Wong y Thomas Turino. Prentice Hall, Chicago, 1992

ZISO, Rabson. "Music Education in Post Independent Zimbabwe", en *The Musician in New and Changing Contexts*. Malmö Academy of Music, Lund, 2002

REFERENCIA DE CITAS

Introducción:
Arnold Schönberg, Tratado de Armonía. Editorial Real Musical, Madrid. 1974

Capítulo 1:
Marcel Proust, En busca del tiempo perdido, Libro 1 Por el camino de Swann

Capítulo 2:
Roberto Juarroz, Undécima Poesía Vertical, III-6. Poesía Vertical. Emecé Editores Buenos Aires, 2005

Capítulo 3:
Li Po, Poesía China. Alianza Editorial, Madrid, 1973

Capítulo 4:
Friedrich Nietzsche, La Gaya Ciencia. Editorial EDAF, Madrid, 2002

Capítulo 5:
Jorge Luis Borges, "Doomsday". Obras Completas, Tomo 3. Emecé Editores Buenos Aires, 1991

Capítulo 6:
Fray Luis de León, "A Francisco de Salinas". Antología de la Poesía Universal Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1968

Capítulo 7:
Ingmar Bergman, Linterna mágica. Tustquets Editores, Barcelona, 1988

Capítulo 8:
Del tango ¡Por qué la quise tanto! de Rodolfo M. Taboada y Mariano Mores

Capítulo 9:
Lao Tse, Tao Te King, 10. Editorial Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1990

INDICE

OTRAS OBRAS DE MARÍA DEL CARMEN AGUILAR

MÉTODO PARA LEER Y ESCRIBIR MÚSICA A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN
Un libro útil para el maestro de música, el estudiante y el autodidacta. Propone ejercicios de análisis, lectura, escritura y composición, desarrollando exhaustivamente los temas de Ritmo, Práctica melódica tonal y atonal y Armonía. La ejercitación está basada en un amplio repertorio de música clásica y popular.

EL LIBRO DEL MAESTRO
Un planteo vivencial de la didáctica que elabora las bases teóricas y las estrategias planteadas en el Método para leer y escribir música. Aporta sugerencias útiles para profesores de lectoescritura, de instrumentos, de iniciación musical y de materias pedagógicas.

SERIE LECTURAS COMPLEMENTARIAS
Tres libros que complementan el Método e incluyen piezas vocales e instrumentales compuestas por alumnos de cursos de Lectoescritura Musical:

- **Melodías Atonales:** melodías armonizadas compuestas sobre las series de intervalos de este Método.
- **Escala por Tonos:** complementa el Tema 11 de Intervalos, enfocando especialmente esta escala.
- **Melodías Modales:** desarrolla melódica y armónicamente los Modos Gregorianos: Dórico, Frigio, Lidio y Mixolidio.

FOLKLORE PARA ARMAR
Análisis y creación de canciones folklóricas: ritmos, poesía, escalas, armonía y formas del folklore argentino.

EL TALLER CORAL
Un libro para directores de coros de principiantes; desarrolla un método de iniciación auditiva a la armonía vocal.

SERIE CANTAR EN ARMONÍA
15 libros de arreglos vocales a 2 y 3 voces que complementan la actividad propuesta en El Taller Coral. Cada libro contiene tres arreglos y notas didácticas.

CINCO CANCIONES FOLKLÓRICAS
Arreglos para coro a 4 voces de canciones folklóricas argentinas.

Se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2009
en COPYMAX • Gascón 659 (1181) Buenos Aires

Este libro está destinado a profesores de música, ofreciéndoles un método de análisis que pueden usar con todo tipo de alumnos, desde los que no tienen conocimientos musicales previos hasta los que se están formando como músicos profesionales.

También puede resultar interesante para las personas que disfrutan escuchando música y se interesan en averiguar cómo está construida.

Esta técnica de análisis apoya la percepción musical espontánea y le ofrece una orientación, una guía para organizar la escucha y comprender la complejidad del mensaje musical.

María del Carmen Aguilar

Cantante, directora de coros y profesora de Análisis y Lectoescritura Musical. Vive en Buenos Aires, Argentina, donde participa de la actividad del Estudio Coral de Buenos Aires, un coro de cámara de primer nivel que ha ganado premios, grabado varios CDs y realizado giras internacionales. Fue Profesora Titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a cargo de cátedras de Análisis Musical. Ofrece regularmente cursos de perfeccionamiento para profesores de música, instrumentistas y directores de coro. Ha publicado varios libros de didáctica musical y de arreglos corales de música popular.



ISBN: 978-987-05-7718-8